Das Allerwichtigste zuerst:
Oder: Willkommen, Entdecker!

„Es ist das Ohr, das die Dunkelheit durchdringt, nicht das Auge.“

(Sprichwort der Massai in Ostafrika)

Dieses Vorwort ist eine überarbeitete Fassung, welche ich meinen "ursprünglich" formulierten Gedanken, nach Abschluss meiner Studie aus „besonderem“ Anlass voranstelle:
Einer meiner literatur-wissenschaftlichen Begleiter, Friedemann Schulz von Thun, führte mich in das Hören zur „Verbesserung der Kommunikation und seelischen Hygiene“[1] ein. Er ermöglichte mir damals jedoch (noch) nicht, die Brisanz des Entdeckens Auditiver Kompetenzen zu erkennen. Wie Sie, die Lesenden, mit mir in dieser Studie entdecken werden, spielt ZuHören nicht nur eine „Statistenrolle“ zur entstörten Verständigung, sondern brilliert in ihrer Qualität und in ihren Möglichkeiten zum Maßstab zur Vorbeugung von Beziehungsstörungen und deren Folge-“taten“.
Während weltweit z.B. in PC-Spielen, in Rockmusik oder „traumatischen Kindheitserfahrungen“ nach Ursachen und Erklärungen für Amokläufe, für Beziehungstaten oder für „Verhaltensauffällige“ gesucht wird, bringen meine Erfahrungen und Forschungsergebnisse eines deutlich zum Vorschein: Kinder hören nicht - und Sie, die Erwachsenen, hören Ihren Kindern nicht zu. Daher gehe ich inzwischen, aus voller Überzeugung, soweit zu behaupten:
Wer nicht zuhört, verwirkt sein Recht zu sprechen! (K)Eine berechtigte Forderung?

In meiner Eigenschaft als Kind, Schülerin, Studentin, Partnerin, EntwicklungsBEGLEITERIN, Beraterin, Therapeutin, Erzieherin, Gesprächspartnerin – bzw. als Mensch, verbrachte und verbringe ich den größten Teil meiner Lebenszeit kommunizierend.

---

[1] Friedemann Schulz von Thun, 1981, Seite 17

Ich begegnete sog. „Vielrednern“, „Schreihälsen“, „Brüllaffen“, Schweigsamen, „Rhetorikkünstlern“, „Quasselstrippen“, Sachvermittlern u.a.m. – oder war selbst eine von diesem Typ Sender. Am häufigsten jedoch hörte ich anderen Menschen zu. Mich selbst und den/die anderen erforschend, entdeckte ich, wie ich derselben Person „einmal so“ oder „ein andermal so“ lauschte. Interessanterweise nahm ich auf das Gehörte bzw. das Gesagte und Gemeinte Einfluss - je nachdem, wie ich gerade (zu)hörte und worauf ich beim ZuHören achtete. Doch eigentlich schenkte ich diesen Phänomenen kaum Aufmerksamkeit, bis eines Tages...

Gegen Ende meiner Ausbildung zur Kinder- und Jugendtherapeutin, gerade als ich auf der Suche nach weiterführenden Herausforderungen war, fragte mich mein Trainer und LernBEGLEITER Prof. Karl-J. Kluge eines Tages, ob ich mich vielleicht noch eingehender, z.B. im Rahmen einer Dissertation, mit dem Thema Kommunikation befassen wolle? Ja, das wollte ich – auf jeden Fall war mein Interesse an diesem Thema & am wissenschaftlichen Forschen sogleich geweckt. Diesem, mir sehr willkommenen Auftakt bzw. Anschluss in ein „Promotionsvorbereitendes Studium“ an der Universität zu Köln, sammelte ich - anhand meiner (therapeutischen) Vorerfahrungen und im regelmäßigen (Gesprächs- & Gedanken-)Austausch in/über Kommunikation, Hochschullehre, Seminargestaltung etc. zunächst Ideen und Vorschläge zum Thema Video-Feedbacks. Doch alsbald bemerkten wir, Prof. K.-J.Kluge und ich, dass wir „irgend etwas ganz Entscheidendes“ noch nicht ausreichend berücksichtigt hatten. Was war das? Welchen Schlüsselfaktor galt es zu „knacken“ bzw. zu fokussieren?

Verschiedene Video-Feedbacks, deren Analysen, z.B. auf dem Hintergrund von „Erzieher-Sprach-Verhalten“, „Coaching-Gesprächen“ und „Therapeuten- bzw. Klienten-Reaktionen“, und zahlreiche Auswertungs- bzw. Reflektions-Gespräche später, stellten wir uns die entscheidenden Fragen:

- Wie hören die (Personen in unseren Videos und/oder Audio- Aufzeichnungen) eigentlich zu?
- Wie beeinflusst ZuHör-Verhalten die Erziehungs-, Beratungs- und Beziehungsqualitäten?

Mit diesen beiden Schlüssel-Fragen war der Startschuss zu meiner Forschungsstudie gefallen und sollte zu (m)einer großen Entdeckung führen: Hört – aber fair!

Heute, einige Monate und Jahre nach meinem „Startschuss ins Abenteuer ZuHören" sowie nach Abschluss meiner Studie, bin ich um viele kleine & größere Entdeckungen und Erfahrungen reicher. Überdies habe ich noch mehr Fragen entwickelt, mir und anderen gestellt sowie erstaunliche und „folgenschwere" Antworten gefunden.

Zeitgleich mit den ersten Ergebnissen meiner Studie entdeckten Gerlinde Berghofer, Tijana Gonja und Thomas Oberlechner in einem Überblick auf 63 Studien zur Wirksamkeit von Empathietrainingsprogrammen[2], dass Empathie, u.a. in Form von „guten" bzw. empathischen ZuHörens, als „wichtigste Persönlichkeitseigenschaft, die sowohl zum beruflichen Erfolg beiträgt als auch im zwischenmenschlichen Zusammenleben des Alltags unerlässlich ist."[3] und in 59 der 63 Studien positive Trainings-Erfolge, d.h. Signifikante Verbesserungen bzw. Zunahme an Empathie, sich bei den Probanden einstellte. In ihren Recherchen in den Literaturdatenbanken CINHAI, Eric, Medline, PsychArticles, Psych-Info und SocIndex (Stand Juni 2008), fanden die Forschenden heraus, dass

- bei einer Bandbreite von 9 bis 263 Teilnehmern pro Studie,
- dem Einsatz von Messinstrumenten wie z.B. Skalen von Carkhuff (1969), Truax (1961/1967), Davis (1980) oder Mehrabian & Epstein (1972) sowie
- einer Mischung von Trainingsmethoden aus sowohl didaktischen als auch experienziellen Elementen[4], welche kognitive & affektive Phänomene der

---

[2] Gerlinde Berghofer ; Tijana Gonja; Thomas Oberlechner, 2008, Seite 33-48
[3] Gerlinde Berghofer; Tijana Gonja; Thomas Oberlechner, 2008, Seite 34
[4] Als Beispiele für experienzielle Elemente nennen die Autoren G.Berghofer;T.Gonja; Th.Oberlechner z.B.: Vorträge, Erklärungen, Audio- und Videoaufzeichnungen, Modelllernen, Rollenspiele, Übungen und Diskussionen

Empathie ebenso sehr berücksichtigen wie auch Lernen in Beziehung (Trainer und Trainee) bzw. in den Interaktionen,

Empathie-Steigerungen angezeigt wurden.

Allerdings befassten sich von den 63 Studien ausschließlich 2 Trainings mit sog. „listening skills“, d.h. mit dem Training Auditiver Kompetenzen.

Diese Ergebnisse sind für mich einmal mehr Hinweis darauf, dass das ZuHören in seiner Bedeutsamkeit für zwischenmenschliche und berufliche Erfolge noch nicht ausreichend bzw. noch immer nicht von genügend Menschen entdeckt und erkannt wurde.

Mit meiner Studie leiste ich daher in zweifacher Weise „Abhilfe“:

- Ø Ich liefere Antworten und Hinweise auf – u.a. in G.Berghofers/T.Gonjas/ Th.Oberlechners Studie- offen gebliebene Fragen und Kritikpunkte, indem ich meinen „Forschungsgegenstand: Auditive Kompetenz“ definiere, Ziele und das „Maß des Erfolges“ benenne sowie meine Trainings umfassend beschreibe und offen darlege
- Ø Ich versuche Sie, die Lesenden, für das Thema ZuHören bzw. Hört – aber fair! bzw. Auditive Kompetenzen zu gewinnen und Begeisterung in Ihnen „zu entfachen“, indem ich meine Studie mit zahlreichen Beispielen, wissenschaftlichem Hintergrundinformationen, Fragen und Visualisierungen (z.B. Grafiken, Advance Organizer, Bilder) „palstisch & drastisch“ anreichere.

Vielleicht werden Sie sich fragen - oder mir kritisch „vorhalten“ -, dass ich mich ausschließlich auf ZuHören bzw. Auditive Kompetenzen konzentrierte. Als Erklärung wies ich bereits daraufhin, dass ich Zuhör-Verhalten als entscheidende Schlüsselkompetenz für mich entdeckte und dieses in meiner Studie auch begründe und erläutere. Zugleich ist meine Fokussierung keine Reduzierung, sondern (m)eine Entdeckung eines „ganz besonderen Mikro-Kosmos“, der allen anderen Disziplinen und Kompetenzen in nichts nachsteht, jedoch das Potenzial birgt, alles andere in seinen Schatten zu stellen.

Jetzt sind Sie eingeladen, das Thema ZuHören auch für sich zu entdecken, meinen Pfaden zu folgen, eigene Wege bzw. Gedanken einzuschlagen und/oder für sich zu überprüfen, inwiefern meine mutigen Behauptungen Ihrem Urteil standhalten!

Doch bevor es losgeht, nenne ich an dieser Stelle das Allerwichtigste vorweg:
Neben "brennender Leidenschaft", Wissensdurst, ausdauernder Zielstrebigkeit und meiner Bereitschaft zur Veränderung auf meinem Weg zur Erstellung dieser Studie, brauchte ich Menschen, die mich als hilfsbereite Lebens- & LernBEGLEITER bzw. als ausdauernde und rücksichtsvolle „Gefährten“ unterstützten und mir zuhörten. Diesen gilt mein besonderer Dank[5]:
Ich danke an erster Stelle ganz herzlich meinen Trainern/Ausbildern/LernBEGLEITERN/Coaches:

- Herrn Prof. Dr. Karl-J. Kluge - für seine zuverlässige Begleitung während des Projektes, sowie
- Herrn Prof. Dr. Bodo Januszewski - für seine Unterstützung und Fachkompetenz bei der Durchfühung einer Trainingsreihe.

Prof. Dr. Karl-J. Kluge und Frau Eva-Maria Kluge danke ich insbesondere für ihre unermüdliche Begeisterung für die Themen „Auditive Kompetenzen“ und „Empathie“ Rund um die Entwicklung meiner Arbeit und darüber hinaus, ihre ermutigende Unterstützung und beharrliche Förderung meiner Person und Persönlichkeit.
Darüber hinaus gilt mein besonderer Dank meinen Eltern Gerda & Walter und meinen Schwestern Kerstin & Beatrix, meinen wertvollsten LebensBEGLEITERN.

Rinteln, 25.03.2009

Julia M. Siebert

[5] An dieser Stelle erwähne ich auch, dass die statistische Auswertung der erhobenen Daten von einem Statistiker und Psychologen überprüft, und somit die wissenschaftliche Objektivität meiner Forschungsergebnisse von einem Dritten bestätigt bzw. validiert wurde. Ich selbst, als diejenige, welche sowohl die eingebrachte Literaturrecherche als auch die verschiedenen Trainings und deren Evaluation durchführte & verantworte, nahm regelmäßig Reflektions-Gespräche sowie Coachings in Anspruch, um mich in meinen Trainings bzw. bei der Auswertung meiner Forschungsergebnisse weitestgehend vor ungewollter & vermeidbarer Beeinflussung zu schützen.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

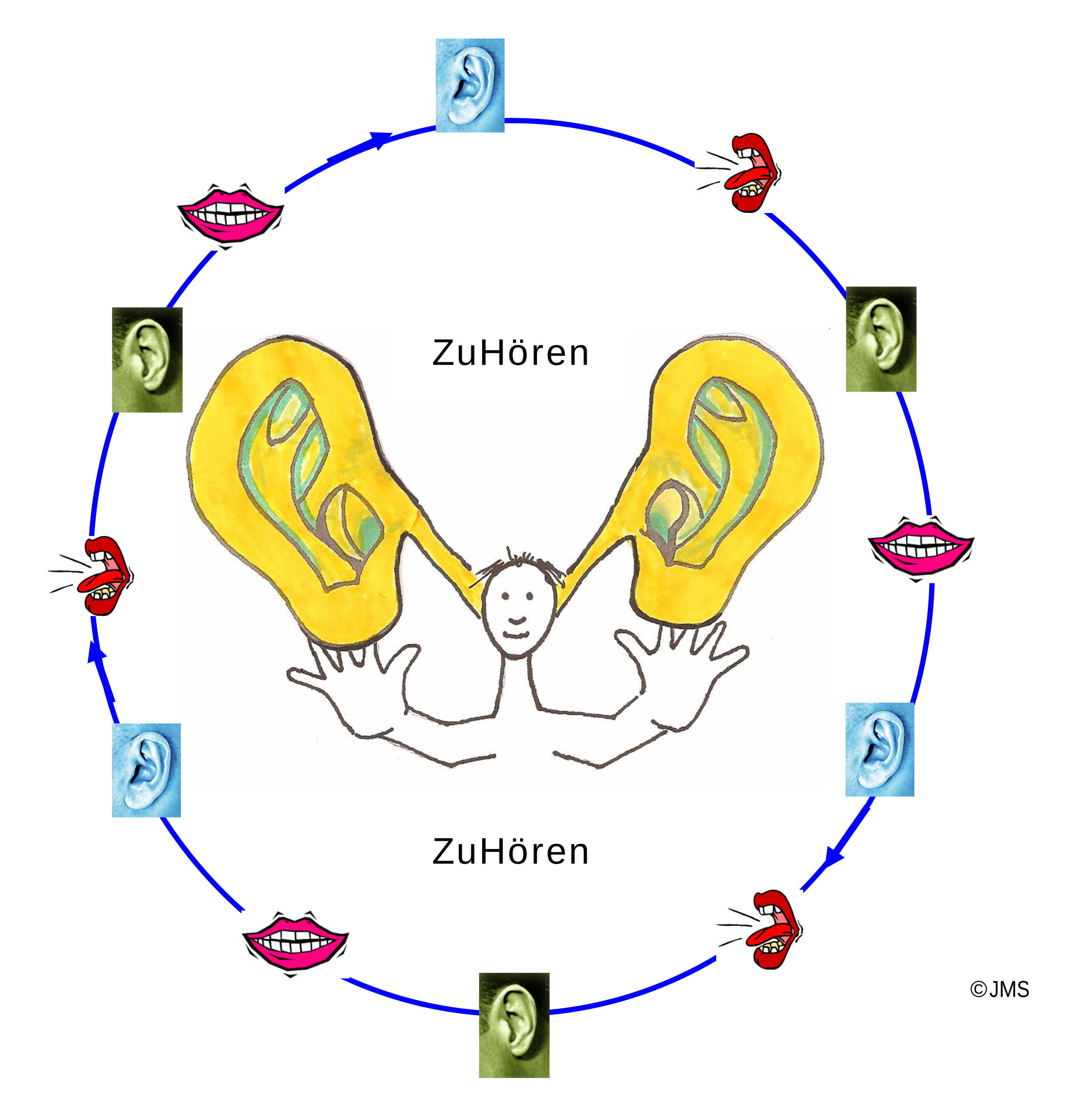
Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
AO	Advance Organizer
Anm.d.V.	Annahme der Verfasserin
Aufl.	Auflage
bzw.	beziehungsweise
d.h.	das heißt
etc.	et cetera
f.	folgende
ff.	fortfolgende
ggf.	gegebenenfalls
Hrsg.	Herausgeber
i.d.R.	in der Regel
i.S.v.	im Sinne von
Jg.	Jahrgang
Kap.	Kapitel
L.i.N.D.®	„Lernen in Neurologischen Dimensionen“ nach dem Kölner L.i.N.D.®-Ansatz
m.a.W.	mit anderen Worten
m.E.	meines Erachtens
N.N.	Nomen nominandum (Platzhalter für einen später noch anzugebenden Namen)
NLP	Neurolinguistisches Programmieren
s.o.	siehe oben
S.	Seite
Sig.	Signifikanz
sog.	sogenannt

Tab.	Tabelle
Tn	Teilnehmende
u.a.m.	und anderes mehr
u.U.	unter Umständen
u.v.a.m.	und viele andere mehr
vergl./Vgl.	vergleiche/Vergleich
vs.	versus
z.B.	zum Beispiel
z.T.	zum Teil
z.Zt.	zur Zeit

Advance Organizer[6]

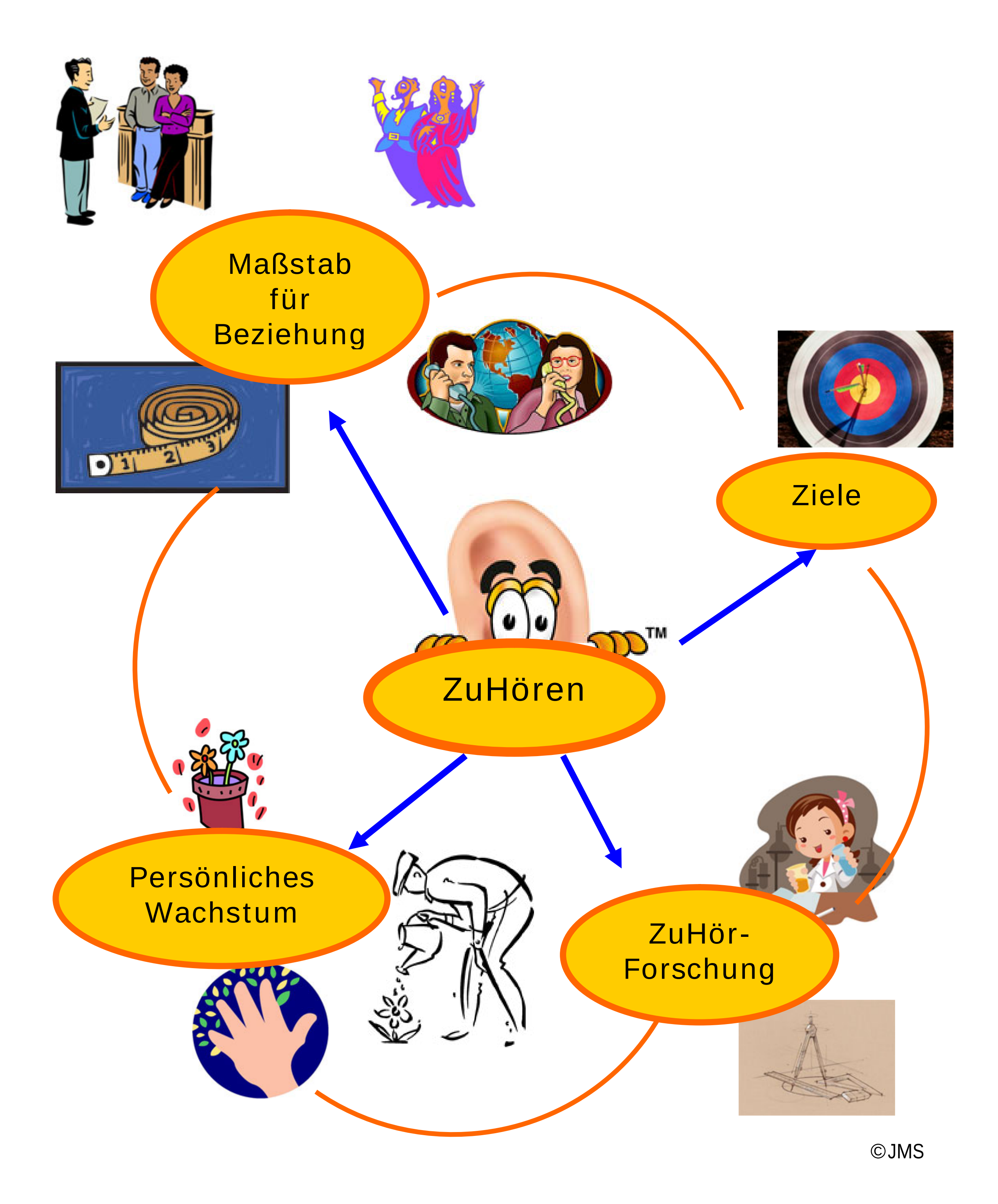
Auf dieser Seite präsentiere ich Ihnen, den Lesenden, einen Advance Organizer zum Thema: ZuHören, welches in den folgenden Kapiteln textlich auf Sie zukommt; m.a.W.: Hier dreht sich alles um ZuHören!



[6] Ein Advance Organizer übernimmt die Aufgabe, den Betrachtenden für einen hochkomplexen Vorgang „auf den ersten Blick zu gewinnen"; m.a.W. ein Advance Organizer stimmt den Lesenden/Betrachtenden visuell auf das ein, was textlich auf diesen zukommt.

Advance Organizer

Auf dieser Seite präsentiere ich Ihnen, den Lesenden, eine Übersicht zum Thema: „ZuHören als Maßstab für Beziehungsqualität und persönliches Wachsen“ welches im folgenden Kapitel textlich auf Sie zukommt.



1 ZuHören als Maßstab für Beziehungsqualität und persönliches Wachsen

Das fehlende Ohr und die beschnittene Seele

Im Dezember 1888 ereignete sich in Arles/Frankreich eine Tragödie, wie sie als Sinnbild für diese Studie nicht trefflicher hätte passen können...

Nachdem der Maler Paul Gaugin seine Abreise angekündigt hatte, sah Vincent van Gogh seine große Hoffnung auf die ersehnte (Künstler-) GEMEINSCHAFT dahinschwinden. Er fühlte sich zutiefst einsam und leer. Die gemeinsamen Stunden der Begegnung, die er und sein Freund Gaugin miteinander sprechend bzw. philosophierend, ihre künstlerischen Ansichten anhörend und sich austauschend verbrachten, sollten von nun an jäh enden, meinte van Gogh. Diese Befürchtung nicht hinterfragend, sich in Ängste und Nöte hineinsteigernd und von Schmerz geplagt ebenso wie von Halluzinationen getrieben, griff Vincent van Gogh schließlich zum Messer und schnitt sich ein Stück seines linken Ohres ab. Wenige Wochen darauf, Gaugin hatte Arles bereits verlassen, unterzog sich Vincent van Gogh einem psychiatrischen Klinikaufenthalt, dem weitere folgten.

Rund ein Jahrhundert später, nämlich 1977, fokussiert der Theologe Helmut Stich, die Kunst des Zuhörens:

„Zuhören ist eine Kunst, die in ihrer Bedeutung für das menschliche Wohlsein sehr unterschätzt ist. Aber das rechte einfühlende Zuhören vermag das Beste im Menschen zu wecken und zu fördern. Wer deshalb seine eigene Fähigkeit zuzuhören nicht ausbildet, begeht eine ernsthafte Unterlassungssünde; er erschwert den Menschen, die mit ihm sind, sich voll zu verwirklichen. Ein Mensch, dem einfühlendes Zuhören vorenthalten bleibt, mag letzten Endes so geschädigt werden, dass er sich einer Psychotherapie unterziehen muss. In der Therapie hinwiederum ist eine der wesentlichsten Grundvoraussetzungen einfühlendes Verstehen und Zuhören, was lediglich darauf hinweist, dass der Klient sich vom Therapeuten für Geld erkauft, was ihm seine Mitmenschen im Alltag vorenthalten.“[7]

---

[7] Helmut Stich, 1977, Seite 27

Mit dieser Aussage stellt H. Stich für die Autorin unmissverständlich heraus, dass die Qualität des Zuhören-Könnens und Verstehen-Könnens Selbstentfaltung und mitmenschliche Achtung, Grundpfeiler bzw. Säulen des Humanismus[8],[9], erst lebendig werden lässt. Zuhören muss nach Meinung der Autorin als Plattform und Ausgangsbasis für eine gelebte werte-orientierte, Humanistische Pädagogik begriffen, anerkannt, ermöglicht und praktiziert werden. Hören und Zuhören darf nicht länger als selbstverständlich gelten, sondern muss unweigerlich aus seinem Schattendasein herausgehoben und mit seinen weltbewegenden/-verändernden Eigenschaften Einzug in die Hochschulen, Bildungsstätten, Politik, Exekutive, Dienstleistungs-Branche und in Alltags-Settings, m.a. W. in die Köpfe und Herzen der Menschen, erhalten.
Achten Sie auf alltägliche Hör-Gewohnheiten und auditiv basierte Zuhör-Handlungen - wie ich mir zu formulieren erlaube -, entdecken Sie zurzeit, dass einfühlendes Zuhören tatsächlich ein marginales Phänomen ist. Hochwertiges bzw. kompetentes Zuhören und Verstehen findet kaum Berücksichtigung im Umgang der Menschen miteinander, in den beratenden Berufen & in der Ausbildung von Menschen, die mit anderen Menschen arbeiten. Zuhören und Verstanden-werden muss sich noch immer "teuer" von hoch qualifizierten & reflektierten Therapeuten bzw. Beratern erkauft werden. Mehr noch, „schlechtes“ Zuhören scheint sogar Dimensionen annehmen zu können, die aufgrund ihrer mindernden bzw. mangelnden Qualität den einzelnen Menschen seelisch verletzen, abwerten oder gar verstören.
Hierzu ein kurzer Wortwechsel, den ich -sozusagen als Ohrenzeugin- schon mehrfach hörte: "Mama, ich hab dich lieb." Antwort der Mutter: "Ich mich auch."

Um die Möglichkeiten auditiver Qualität von ihrer beziehungs-verstörenden Dimension bis hin zum Ausmaß ihrer beziehungs-fördernden, werte-stiftenden und Persönlichkeit-entfaltenden Chancen aufzuzeigen, greife ich nochmals auf H. Stich zurück. Er unterteilt in seinen Forschungen das emotionale Zuhören (eZ) in fünf

---

[8] Zu den Grundüberzeugungen des Humanismus, hier gekürzt wiedergegeben, zählen: die Würde des Mensche, Respekt vor seiner Persönlichkeit, Bildungs-& schöpferische Entfaltungs-Fähigkeit, Freiheit des Menschen; Die Werte des Humanismus sind u.a. in der Präambel der Vereinten Nationen, im Deutsches Grundgesetzt sowie als Grundlage des Europäischen Gerichtshofes verankert.
[9] Vgl. Erich Fromm, 2005; neben E. From gelten als bekannte Vertreter des Humanismus z.B. H. Baron, C.F. von Weizsäcker, A. Maslow, J.-P. Sartre, C. Rogers, Ch. Bühler, W. von Humboldt, J.G. Herder u.v.a.m.

Stufen. Nach seinen Erkenntnissen wird auf Stufe 1 dem emotionalen und kognitiven Gehalt einer Aussage dem Anderen keine Aufmerksamkeit geschenkt bzw. wesentlich von diesem abgezogen. Selbst auf Stufe 2, welche meinem oben angeführten Beispiel entspricht, wird dem emotionalen und kognitiven Gehalt des Geäußerten vom Zuhörenden noch bemerkbar abgezogen. Auf Stufe 3 hört der Zuhörer den emotionalen und kognitiven Gehalt und bietet in seiner Resonanz auf das Gehörte/Verstandene etwas Äquivalentes, d.h. Gleichwertiges und erweist sich hoch wahrscheinlich damit für den Sprecher als minimal hilfreich. Auf Stufe 4 des Zuhörens fügt der Zuhörer den Aussagen des Sprechenden bemerkbar emotionale und kognitive Inhalte hinzu. Die Stufe 5 bezeichnet H.Stich als "wesentlich hinzufügend", d.h. zu den gehörten und erfassten Aussagen fügt der Zuhörer Wesentliches an emotionalem und kognitivem Gehalt/Inhalt hinzu. Um diese abstrakten Kategorien zu veranschaulichen, führe ich an dieser Stelle H.Stichs Beispiel[10] für emotionales Zuhören und tiefgreifendes Verstehen an. In diesem Beispiel teilt sich eine Frau (A) einem anderen (B) mit. Dieser Andere (B) reagierte verbal mit möglichen Antworten -entsprechend der Stufen 1 bis 5- auf das von ihm Gehörte und Verstandene (= kognitive-emotional Herausgearbeitete).

„A: „Ich bin ganz aufgeregt. Mein Mann ist immer noch nicht zu Hause. Er sagte mir, er sei zum Abendessen sicher zurück und nun ist es schon fast Mitternacht. Ob er wohl wieder trinken gegangen ist?“

B: 1. Stufe: „Ziehen Sie sich doch wenigstens einen Mantel an. Sie erkälten sich ja.“...

B: 2. Stufe: „Sie sollten das alles ganz ernstlich mit ihm besprechen, wenn er nach Hause kommt.“ ...

B: 3. Stufe: „Der Gedanke, dass er vielleicht wieder trinkt, bringt Sie ganz durcheinander.“ ...

B: 4. Stufe: „Sie werden sehr aufgebracht, wenn Sie daran denken, dass er vielleicht wieder trinkt. Das berührt einen ganz wunden Punkt in Ihnen, so viel Elend und Kummer.“

B: 5.Stufe: „Diese quälende Ungewissheit macht Ihnen zu schaffen. Es steht für Sie nicht nur ein Glas Bier auf dem Spiel, das Sie ihn vielleicht nochmals vergeben

---

[10] Vgl. Helmut Stich, 1977, in Anlehnung an R.R.Carkhuff

könnten. Sie scheinen sehr tief an all seinem Trinken zu leiden und es beeinflusst Ihre ganze Ehe, die dadurch vielleicht sogar bedroht ist.““[11]

Anhand seines Beispieles führt H.Stich fünf Stufen der „verbalisierenden Zurückleitung“ ein, von denen er die Stufe 5 als jene bezeichnet, die aufgrund ihres kognitiven plus emotionalen Gehaltes „wertvollstes Kommunikationspotential“ darbietet; derselbe ergänzt:

„Es gibt viele Leute, die ein ausgezeichnetes Unterscheidungsvermögen (klar unterschiedene Gefühle und Inhalte verbalisierend zurück zu leiten) haben, das heisst die feinsten Schattierungen der Gefühlswelt ihres Gesprächspartners genauestens zu kennen vermögen. Sie behalten diese Erkenntnis jedoch für sich und kommunizieren sie nicht zurück, somit wertvollstes Kommunikationspotential vergeudend.“[12]

Lehrbuch-Kommunikation und professionelle Alltagspraxis

Ich gehe davon aus, dass eine dieser verbalisierten Zurückleitungen von H.Stich auch Ihnen, den Lesenden, als „typisches“ Kommunikationsverhalten bekannt vorkommt. Nach meinen Erfahrungen mit Gesprächspartnern bzw. in Kommunikationsprozessen mit Menschen, die meine Beratung/Coaching/Therapie aufsuch(t)en, ebenso wie mit meinen Erfahrungen mit Gesprächsteilnehmern im Hochschul- und Lebensalltag, fand bzw. findet der überwiegende Teil an „verbalisierender Zurückleitung“ auf den Stich´schen Stufen 1-2, beestenfalls auf Stufe 3 statt. Zugleich scheint das Bedürfnis nach „tiefergreifenden“ Gesprächen sowie nach zuhörenden und verstehen-wollenden Gesprächspartnern sehr hoch zu sein. Allzuoft höre ich Männer/Frauen/Schüler/Unternehmensleiter klagen: „Die Angestellten hören mir gar nicht richtig zu!“, oder: „Meine Frau und ich haben uns gar nicht mehr viel mitzuteilen, dabei sehne ich mich nach den intensiven Gesprächen, wie wir sie in den ersten Jahren unserer Ehe führten!“, oder: „Mein Lehrer versteht mich gar nicht!“.

---

[11] Helmut Stich, 1977, Seite 37
[12] Helmut Stich, 1977, Seite 35

Diese, meine o.a. Beispiele ergänze ich nachfolgnd mit ausgewählten von mir Berufs- bzw. Ausbildung-begleitend erlebten und lebenspraktischen Erfahrungen, denn ich frage mich: Da wir Ohren haben, um zu hören und einen Mund zum Sprechen – wie nutzen wir diese „Gaben“? Was machen wir im Allag, und insbesondere in der pädagogischen/psychologischen/sozialen (Aus-)Bildung und im Beruf aus diesen „Fähigkeiten“ bzw. psysiologischen Möglichkeiten?

Nach drei Jahrzehnten meines Aufwachsens in einer Welt pädagogischer Belehrungen, erzieherischer Aufforderungen, „gut gemeinter“ Ratschläge und rhetorischer Kommunikationstrainings im Studium zur Sozialpädagogin/Sozialarbeiterin einerseits, und klarer Sachauskünfte, nüchtern vermittelter Informationen und eindeutiger Wissensvermittlungen in Kommunikationstheorien, Psychologie, Psychiatrie, Sozialwissenschaften andererseits, stellte ich mir bereits während meines Hochschulstudiums immer wieder die Frage, wie „man“ denn wohl sprechen bzw. kommunizieren müsse, um Missverständnisse zwischen Gesprächspartnern zu verringern bzw. erst gar nicht aufkommen zu lassen, und um sich im Kern menschlichen Begegnens wirklich zu verstehen. Ich wollte lernen „das Beste“ im Menschen zu entdecken und zu fördern. Doch wie? Mein selbst auferlegter Imperativ „Sei empathisch!“ und „Sag´ etwas Schlaues oder spiegle die Worte deines Gegenübers!“ blieben trotz umfangreicher Methoden-Kenntnisse und didaktisch vorbereiteter Beratungsgespräche zumeist deshalb ineffektiv bzw. reichten mir nicht aus, weil ich vermutlich noch immer viel zu sehr mit mir selbst, in meinem Helfen-Wollen i.S.v. Aktivsein-Wollen, meinem (Vor-) Wissen- und Methoden-Einbringen-Wollen, meinen „inneren Wertschranken“ und vielem anderen mehr in mir „beschäftigt“ war bzw. blieb. Z.B. erinnere ich mich an „Innere Teamgespräche“ (i.S.v. F.Schulz von Thun[13]), die ich in etwa wie folgt führte: „Gleich kommt Herr P. zum Beratungsgespräch zu mir. Also, Julia, lass ihn aussprechen, achte darauf, dass dein Redeanteil deutlich geringer ist als seiner. Paraphrasiere seine Aussagen und stell´ offene bzw. erkenntnis-generierende Fragen. Er wird vermutlich Ratschläge von mir wollen, „Ratschläge sind auch Schläge“ – also, lass dich auf keinen Fall auf solche Aufforderungen ein! Na gut, höre ihm „einfach“ gut zu und sage: „Hm, mhm!“.“ So und ähnlich hatte ich es in vielen

[13] Vgl. F.riedemann Schulz von Thun; Wibke Stegemann (Hg.), 1998

Büchern gelesen und vieles davon wurde mich in der Fachhochschule oder in Fortbildungen gelehrt. Ich vertraute also einige Male darauf, es ´so´ richtig zu machen. Doch diese „gutgemeinte Lehrbuch-Rhetorik“ reichte (natürlich) nicht aus! Häufig fragte ich mich, wie ich empathisches Mitempfinden, pädagoisch-psychologische „Methoden“ und „Erzieherische Maßnahmen“ fachlich exzellent, persönlich authentisch und Situations- bzw. Personen-förderlich ´unter einen Hut´ bekäme, noch dazu, wenn ich es mit Menschen zu tun bekamen, die mit Gram, Hass, Wut, Ablehnung usw. angefüllt waren (z.B. Gefängnisinsassen, Missbraucher), oder wenn ich mich von meinen Gesprächspartnern angegriffen, verletzt oder ´ungerecht behandelt´ fühlte. Hinzukam, dass mir allzu häufig pädagogisch qualifizierte Mitarbeiter oder Vorgesetzte mit Worten begegneten, wie z.B. „Sie sagen ja gar nichts!“, „Sie haben ja keine Ahnung!“, „Sie müssen viel mehr andere kritisieren!“, „Ich verbitte mir, dass Sie, Julia, mich fragen, wie es mir geht!“, u.v.a.m. Somit lautete mein vorläufiges Fazit: Selten wurde in der Universität, bzw. im pädagogischen Alltag das angewendet bzw. umgesetzt und zum Ausdruck gebracht, was zuvor in der Ausbildung oder im Studium gelehrt bzw. vermittelt wurde.
Die Mehrzahl kommunikativer Chancen scheint mir -im Nachhinein betrachtet- von inneren Widerständen überdeckt, von Nicht-zuhören geprägt und auf unzureichende Ausbildungs-Befähigung zurückgeführt werden zu dürfen. Die meisten meiner „Vorgesetzten“ und „Lehrer“ sprachen über „gute“ Kommunikation und Beziehungsgestaltung, doch lebten bzw. praktizierten sie es nur unzureichend.
Ähnlich wie in H.Stichs Prolog, hätte ich mir wohl eine Therapeuten-Stunde erkaufen müssen, um selbst mit meinen Anliegen angehört und in meinen „guten Absichten“ des schweigsamen ZuHörens, meinem Verstehen-Wollen und meinem Interesse am Wohlergehen des Anderen verstanden zu werden? Und zugleich hätte ich meine Mitarbeiter und Klienten auch noch an einen Therapeuten weiterleiten müssen?
Stattdessen wählte ich eine Fortbildung, von der ich mir eine „bessere“ (= andere) professionelle Ausbildung erhoffte. Dort lernte ich tatsächlich den ersten, wirklich überzeugenden Meilenstein auf meinem Weg zum ZuHören und einander Verstehen kennen:

Mir wurde zugehört. Wertfrei und ohne Vorverurteilung.

Hinzu kam noch ein weiteres, sehr entscheidendes „Handwerkszeug“:
Um wirklich tiefgreifend zu verstehen oder verstanden zu werden, hielt (und halte) ich es noch heute von höchstem Wert, regelmäßig kritisch zu selbstreflektieren: Für mich hilfreiche und förderliche Begegnungen waren stets jene, in denen ich zunächst von meinem Gesprächspartner angehört wurde, mich „verstanden“ fühlte und mich ohne moralische Bewertungen meines Gesprächspartners frei äußern/mitteilten durfte. Bereits mit dem vom Trainer eingebrachten, aufmerksamen, geduldigen und wertfreien ZuHören erreichte dieser, dass ich in mir innere Veränderungsprozesse in Richtung Selbstreflektieren und Perspektivewechseln in Gang setzte. Mir schien, wie wenn weniger die Worte, die ich aus dem anderen Munde hörte, als vielmehr die Art und Weise des ZuHörens mich in meinen emotionalen und kognitiven Prozessen förderten bzw. Entwicklungen und Lösungen ermöglichten. Dieser Vermutung wollte ich unbedingt intensiver auf die Spur kommen, weil ich inzwischen erlebte, dass meine innere Einstellung, meine Haltung und meine Selbstgespräche entscheidend für mein mir nachgesagtes neues Zuhör-Verhalten wurden. Erstmals erkannte ich meine eigenen Hörmuster & Denk- & Gefühlsmuster, welche aktiv Einfluss auf meine bisherige ZuHör-Fähigkeit und meine verbalen - und auch non-verbalen[14] Reaktionen nehmen.
Basierend auf meinen eigenen Erfahrungen mit K.-J.Kluges personzentrierten Trainingsansatz und dem L.I.N.D.®-Lernen, die beide nicht primär als ZuHör-Trainings konzipiert sind, sowie meinem Streben nach tieferen, differenzierter zuhörenden Begegnungen in pädagogischen, sozialen und therapeutischen bzw. Coaching-Kontexten, entwickelte ich die Idee eines Forschungsvorhabens, in dem ich der Frage nachgehen wollte, welche Qualität ZuHören für pädagogisch und psychologisch-therapeutisch beratende bzw. handelnde Menschen beinhaltet, wie ZuHören kommunikativ bzw. psychologisch ´funktioniert´ und, ob & wie ZuHören ´lern- & lehrbar´ sei?

Darüber hinaus stellte ich mir die Frage, was ZuHören in professionellen und alltäglichen Beziehungskontexten bewirkt und welche Auswirkungen

[14] Auf die non-verbalen Aspekte in der Kommunikation ging ich in meinen Studien nicht ein, da dies den Rahmen meiner Studien sprengen würde; zugleich unterschätze ich die Bedeutung von non-verbaler Kommunikation nicht, ´muss´ mich jedoch z.B. in der telefonischen Beratungssituation ganz entscheidend auf das Gehörte verlassen.

ZuHören persönlich, in der Partnerschaft, im Beruf bzw. im Training und darüber hinaus zu ermöglichen vermag?
Eines meiner Forschungsergebnisse ist das von mir eingebrachte "Training Auditiver Kompetenzen" (TAK), welches ich im Rahmen meiner Recherchen entwickelte und in seinen Ergebnissen in dieser Studie vorstelle.

Ziel meiner Forschungsarbeit

Als „Wegweiser“ und zu Ihrer Übersicht auf die folgenden Kapitel, biete ich hier eine Mind-Map, damit Sie ein vorläufiges Gesamtbild von den Bereichen und Themen meiner Studie vor Augen sehen. Diese Mind-Map ermöglicht Ihnen wahrscheinlich nach eigenen Interessen eines meiner Themen auszuwählen, in das Sie sich aus eigenem Wunsch einlesen, Sie dürfen also in Ihrem Leseprozess auch vom „roten Faden“ meiner Studie abweichen und ´müssen´ nicht von Vorn nach Hinten, streng linear lesen.
Ich baute meine Studie meinerseits themenlogisch aufeinander auf. Zugleich sind die einzelnen Themenbereiche sinnfördernd gestaltet, dass jedes Kapitel auch für sich gelesen werden „darf“ und zahlreiche Ideen, Anreicherungen, Erläuterungen und Informationen zum Gesamtthema bietet. Zugleich erachte ich alle Themenbereiche für ´so´ wertvoll & grundsätzlich, dass ich Ihnen nahe lege, jedes Kapitel aufmerksam mit Ihrer Motivationsstärke zu lesen.

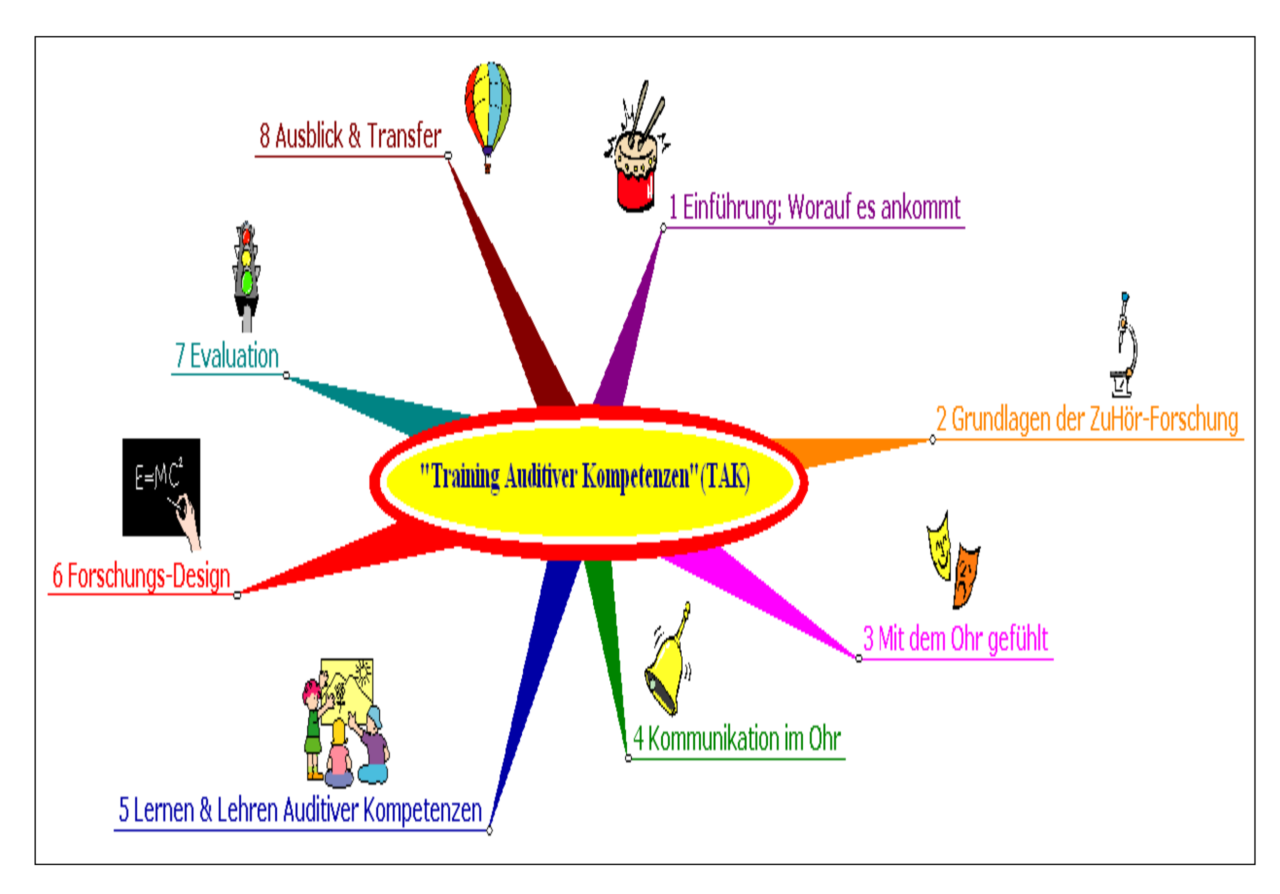


Abb. 1: Mind-Map „Training Auditiver Kompetenzen (TAK)“

Aufbauend auf den aktuellen neurobiologischen und psychologischen Grundlagen bzw. Befunden des Hörens[15] und entlang aktueller Wissenschaftsdisziplinen, werde ich in meiner Forschungsarbeit erste Hypothesen entwickeln, begründen und anhand unterschiedlicher Forschungs- bzw. Theorie-Beiträge diskutieren und anschließend für „LernBEGLEITER“ (K.-J.Kluge) bzw. „Beziehungs-Profis“ wie Eltern, Pädagogen, Therapeuten, u.a. Konsequenzen entwickeln. Parallel zu meinen ´literaturkritischen Ausarbeitungen´ dokumentiere ich in dieser Studie ein Training mit Studierenden der Universität zu Köln sowie mit „professionellen“ Müttern, (Sonder-) Pädagogen und Führungskräften unter dem Arbeitstitel „Auditiv based education“, später "Training Auditiver Kompetenzen“ (TAK) (Karl-J.Kluge & Julia Siebert), an dem ich meine Fragestellungen einbringen, überprüfen, begründen und erste Trainingsabsichten zu einem vorläufigen Trainingskonzept für die pädagogisch-therapeutische Aus- und Weiterbildung von E-Coaches bzw. für Führungskräfte erprobte.

---

[15] Vgl. R. Oehler, 2007, Seite 146ff, sowie: J. Hellbrück; W. Ellermeier 2004

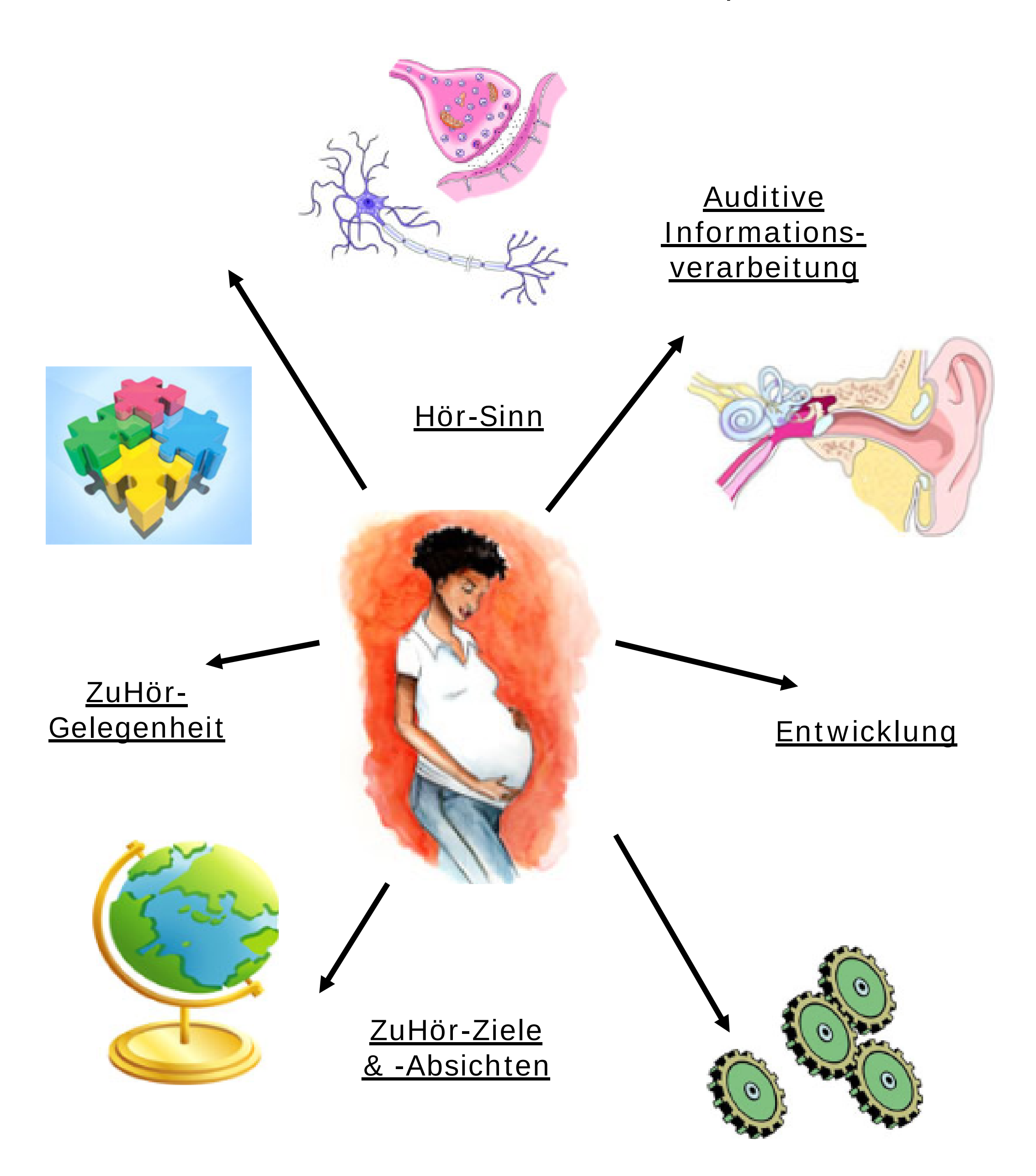
„So“ und nicht anders vorzugehen hielt ich für unabdingbar, weil es aus meiner Sicht zum Beruf von pädagogisch-therapeutischen Experten in Wissenschaft, Lehre und Praxis gehört, nachzuweisen, was sie zu lehren beabsichtigen bzw. lehren & von anderen an Kompetenzen fordern und wie sie Lernen förderlich begleiten bzw. ermöglichen. Ich wollte das Ziel umsetzen: Berater, Helfer, Führende, Lehrende sollen endlich beraten, helfen, lehren können, was sie gelernt haben und nicht wie sie gelehrt wurden.

2 Grundlagen der ZuHör-Forschung und erste ZuHör-Aspekte

Advance Organizer

Auf dieser Seite präsentiere ich Ihnen, den Lesenden, eine Übersicht zum Thema: „Grundlagen der ZuHör-Forschung und erste ZuHör-Aspekte“, welches im folgenden Kapitel textlich auf Sie zukommt.

<u>Hören – ZuHören – Verstehen - Respons</u>



2.1 Die Bedeutung der Entdeckung Trojas für das ZuHören Oder: Die Besonderheit einer „Alltags-Kompetenz“

2.1.1 Die Neu-Entdeckung des Hörens und ZuHörens

Ich beginne diesen Abschnitt meiner Studie mit einem „sanften“ Einstieg zu den Ursprüngen menschlicher Hörfähigkeit. Wieso diese „Ursprünge“ mir (und anderen?) so bedeutungsvoll erscheinen, wird wahrscheinlich schon anhand folgender Analogie deutlich: Im Jahre 1870 unternahm der Wissenschaftler J. L. Heinrich J. Schliemann[16] erste ´archäologische´ Probegrabungen am Hügel von Hisarlik/Griechenland indessen Folge er den „Schatz der Piamos“ entdeckte und somit von der damaligen Öffentlichkeit zum Entdecker Trojas erklärt wurde. Mit weiteren Ausgrabungen und Entdeckungen (z.B. der Schachtgräber in Mykene, wodurch er sich in Fachkreisen den Namen „Vater der mykenischen Archäologie“ verdiente), lieferte er der Altertumswissenschaft ein (damals) völlig neues Arbeitsgebiet. Mit diesen seinen Forschungen trug J.Schliemann u.a. zur (Wert-)Schätzung und „Wiederbelebung“ längst verloren geglaubter Handarbeitstechniken, Reichtümer, religiöser Riten, historischen Wissens, und nicht zuletzt einem tieferen Verständnis menschlicher Herkunft bei. Obwohl die Objekte seiner Entdeckungen nie vom Erdboden verschwunden waren und z.B. Kinder wie beiläufig mit ´alten Scherben´ spielten, die sie im Wüstensand fanden und ihrem Spiel zu Eigen gemacht hatten, waren sie z.T. über Jahrhunderte in ihrem kulturellen und historischen Wert schlichtweg ´übersehen´ oder unterschätzt worden.

Ähnlich wie im o.a. Beispiel, erkläre ich mir den „alltäglichen Gebrauch“ der menschlichen Hörorgane. Menschen setzten ihre Ohren tagtäglich wie selbstverständlich verschiedensten auf die Ohren eindringenden Schallwellen aus. Max Ackermann spricht mit R.M.Schafer von der „Schizophonie“[17] der Alltagsgeräusche. Oder Menschen sehen an Anderen, oder wenn sie in den Spiegel schauen, ihre Außenohren und werden sich meist nicht gewahr, welche existenziellen

---

[16] J.L. Heinrich J. Schliemann verstarb 1890 in Folge eines langjährigen OHREN-Leidens (Cholesteatom)!

[17] M. Ackermann, 2007, Seite 54

Leistungen Ohren in Verbindung mit dem Gehirn pausenlos vollbringen! Mit den Worten von S. Poelchau: „...fallen die Ohren im Schlaf auch – anders als die Augen – niemals zu. Auch tagsüber ist der Hörsinn ein unersetzlicher >>Wachhund<<."[18] Diese Leistungen zu benennen bzw. einigen davon in dieser Studie nachzugehen, birgt ebenso zahlreiche und wertvolle Entdeckungen für Pädagogen, Berater, Psychologen, Coaches, Therapeuten, wie auch die Schätze altertümlicher Ausgrabungen noch immer zahlreiche Wissenschaftler, Museumsbesucher u.v.a.m. fasziniert und zu neuen Erkenntnissen führt.

Ich beabsichtige mit dieser Studie der Wissenschaft den (Micro-) Kosmos des Hörens & Zuhörens auf der Grundlage eines werte-orientierten/ wertsteigernden „Trainings Auditiver Kompetenzen“ (TAK) zu öffnen und neue Zugänge + Anreize für die „Forschung nach der Forschung“, d.h. im Anschluss an diese Studie, zu schaffen.

2.1.2 Hören und ZuHören im Alltagsgebrauch

Oder: ZuHören, das kann doch jeder!?

Hören und Zuhören sind zwei Worte, die im Alltagsgebrauch häufig synonym verwendet werden und sich großer Verbreitung erfreuen. Hören bzw. Zuhören wird in den verschiedensten Zusammenhängen im Alltag, im Beruf, in Schule, in Kirche usw. benutzt, z.B.: Radio hören, „Hör mir zu!“, aufhören, Zugehörigkeit, Hörspiel, anhören, Hörsturz, Hörsaal, abhören, von sich hören machen, hörig sein. Im Regefall wird das Wort „hören“ gebraucht, jedoch nicht erläutert; es bleibt zwischen den Gesprächspartnern unausgesprochen, ob das Gedachte = das Gemeinte = das Gesagte = das Gehörte = das Verstandene ist bzw. „Sprecher-synchron“ gehört/verstanden wurde. Die Kenntnis der Bedeutung des Gemeinten und Gesagten wird vorausgesetzt, der Zuhör- und Verstehens-Prozess nicht in Frage gestellt. Selbst in der Wissenschaft wird das Zuhören von Studenten in einer Vorlesung wie selbstverständlich vorausgesetzt, selten jedoch definiert, unterschieden, überprüft bzw. evaluiert. Noch seltener wird zwischen Gesprächsteilnehmern geklärt, was und

[18] S. Poelchau, 2007, Seite129

wie Mitgeteiltes im Zuhörer ankam und was dieser aus dem Gehörten machte. Es bleibt allzu oft ungeklärt, ob Gehörtes dem Gesagten sowie dem Gemeinten entspricht.

Um der Gefahr vorzubeugen, dass der Gebrauch des bisher nicht weiter be- bzw. umschriebenen Wortes[19] Zuhören für Verschiedenes den Blick, pardon, das Gehör verstellt, wende ich mich in dieser Studie zunächst dem zu, was Hören bzw. Zuhören an physischer und psychologischer Leistung beinhaltet, bevor das Gesagte als Gehörtes verstanden wird. Auf diese Weise verdeutliche ich, dass hinter diesen zwei Worten keine identischen, jedoch aufeinander bezogene psycho-physischen Operationen vorliegen und folglich verschiedene kognitive Operationen zunächst auszumachen sind.

Das Wort Zuhören bedarf einer Konturierung, damit Ohren nicht weiter in die Weite schweifen und nicht identifizieren bzw. dekodieren, was Worte bzw. Geäußertes im Einzelfall meinen. Daher entschied ich mich, im Weiteren das Wort Zuhören vorläufig \`so\` zu (be)schreiben: „ZuHören“ und damit ein Zeichen zu setzen um das von mir Gemeinte vom unpräzisen Alltagsgebrauch des Wortes „zuhören“ abzusetzen. Durch den unspezifischen Gebrauch des Allerweltswortes Hören/Zuhören werden unkontrollierbare Spekulationen, Vagheiten, Chimären, die einem „Du hast mir ja überhaupt nicht zugehört“, und ein „Du verstehst mich überhaupt nicht!“ Tür und Tor unkontrolliert geöffnet. Ungeübtes bzw. „ein-ohriges“ Zuhören wirft den Zuhörenden auf seine automatisierte Denk-, Verhaltens- & ZuHör-Muster bzw. -Konstrukte zurück, so dass echte Begegnung nicht stattfindet, wenn sich die Folgen z.T. verheerend auf den Nicht-Angehörten auswirken: nicht gehört und nicht verstanden sein treibt den Menschen mitunter in Einsamkeit, Verzweiflung, Hilflosigkeit, Not oder Hass. Ein folgenschweres Machwerk, ausgelöst durch falsches, vorgetäuschtes oder oberflächliches Zuhören. Dieser Gefahr des Ver-Hörens bzw. Weghörens, Überhörens bis hin zum Einander-vorbei-Hören und Einander-nicht-Verstehen vorzubeugen sowie ein Training für praktizierte auditive Exzellenz zu entwickeln, ist der Beitrag und das Ziel meiner Forschung.

---

[19] Ich verwende in meiner Studie gezielt die Bezeichnung Wort ☒für Zuhören, da es sich nach meiner Auffassung um eine selbstständige sprachliche Einheit handelt, obgleich eine allgemein akzeptierte Definition des Begriffes Wort (noch) existiert nicht.

Ein erster Schritt dahin bietet meine Erklärung, dass es „das" Hören bzw. „das" Zuhören nicht gibt, denn zu vielfältig und verschiedenartig sind m.E. die mit dem Konstrukt „Hören" zusammengefasste Phänomene und ausbaufähigen Kompetenzen. Eine für diese Studie zusammengestellte Auswahl an Versuchen, die Alltags-Worte Hören/Zuhören bzw. das mit diesen Begriffen Gemeinte und Umschriebene zu fassen, stelle ich zu diesem Zweck im nächsten Kapitel ausführlicher dar.

2.1.3 ZuHören: Definitionsansätze aus verschiedenen Nachbar-Disziplinen

Oder: Eine Annäherungen an die Phänomene Hören und ZuHören sowie eine Diskussion verschiedener Wissenschaftsdisziplinen zum Thema

Nachfolgend stelle ich anhand von Literatur, die mir zugänglich war, eine Auswahl von Definitionen dar, welche Versuche in der einschlägigen Fachliteratur und in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen bislang bzgl. der Phänomene Hören und ZuHören entdeckt & offiziell vorgestellt und diskutiert wurden. Auf diese Weise unternehme ich den Versuch, die Worte Hören und Zuhören näher zu bestimmen bzw. definitorisch einzugrenzen. Ich diskutiere Vor- und Nachteile, die aus der jeweiligen wissenschaftlichen Perspektive in Bezug auf mein „Training Auditiver Kompetenzen" (TAK) von Nutzen sein wird.

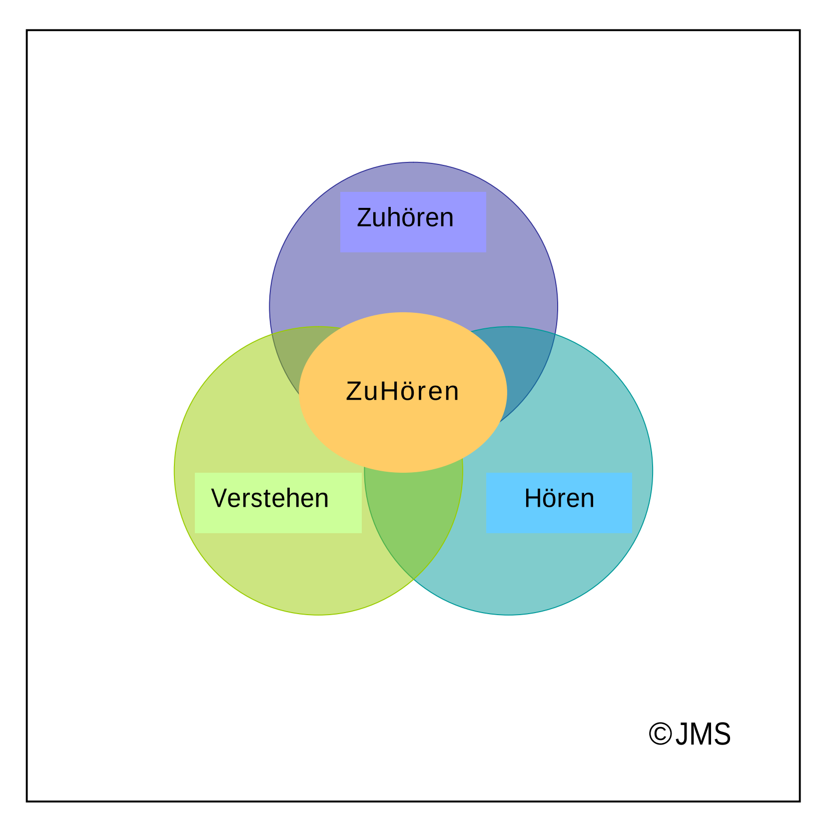


Abb. 2: Hinführung zu einer Begriffserkundung für „ZuHören“

Im Anschluss an meine Einführung in wissenschaftliche Definitionen, lege ich aufgrund meiner Trainerinnnen-Erfahrungen weiterführende Begriffsvorschläge vor, die das Thema ZuHören noch stärker differenzieren und für eine effektive & effiziente Kommunikation wert-leitend determinieren.

Für den Bereich Kommunikationstrainings bieten M.Henninger und H.Mandl eine Erklärung für Hören und Zuhören, damit zukünftig theoretisches Grundlagenwissen über Kommunikation in Training beziehungsweise in Handlung (auf Andere hören, Aussagen und Argumente inhaltlich verstehen, sich verständlich und überzeugend mitteilen) umgesetzt wird. In ihrem Kommunikations- und Ausbildungskonzept beziehen sich diese Autoren wesentlich auf Sichtweisen der Sprachrezeption und Sprachproduktion. Diese Sprach-orientierte Perspektive ist mir in meinen Recherchen nach "ZuHören“ überaus häufig begegnet, so dass ich annehme, dass ZuHören als eigenständiges und bedeutsames Forschungsfeld bisher noch unerkannt geblieben ist. Für ihren Erklärungsansatz bedienen sich M.Henninger und H.Mandl des Wortes Kommunikation, welche ihrer Meinung nach mit ZuHören beginnt,

Verstehensprozesse bezüglich ihrer Subjektivität einbezieht und im gemeinsamen Gespräch, und, so schlussfolgert die Verfasserin, in einer eher allgemeinen Formulierung mündet.

Bezug nehmend auf T. Herrmann (1992) unternehmen M. Henninger/H. Mandl den Versuch, über die Verwendung des Wortes Kommunikation sich dem ZuHören theoretisch zu nähern:

> *„Der Bereich der Kommunikation ist weit gefasst: Alltagssprachlich ausgedrückt reicht er vom Zuhören über Prozesse des Verstehens bis hin zum Miteinander Reden. In der wissenschaftlichen Literatur wird diese weite Spanne von kognitiven Prozessen in zwei Teilbereiche aufgegliedert, die Sprachrezeption und die Sprachproduktion.“*[20]

Dieser noch allgemein gehaltenen Annäherung an ZuHören stimme ich inhaltlich zu, weil mir seid meinem Zuwenden zum Thema ZuHören dem Konstrukt Kommunikation, wie der Psychologe Friedemann Schulz von Thun in die Wissenschaft eingeführt worden ist, als Oberbegriff für zahlreiche auditive und kognitive (einschließlich ihrer emotionalen) Funktionen bekannt ist. Zugleich wird in den oben zitierten Aussagen von M.Henninger und H.Mandl deutlich, dass der Fokus ihrer Kommunikationstrainings die sprachlichen Gesichtspunkte der Kommunikation übervorteilt bzw. polarisierend favorisiert. Mit dieser Polarisierung wird m.E. den hochkomplexen Vorgängen auditiver bzw. akustischer und psycho-physischer Natur nur geringfügig Rechnung getragen, selbst wenn M.Henninger und H.Mandel in ihren Erläuterungen zur Sprache und zur Kommunikation theoretischen Grundlage ihrer Trainings das Verstehen sprachlicher Äußerungen differenziert betrachten, indem sie z.B. das Erkennen von Lauten, die Differenzierung von Wörtern, das Erkennen von zusammengehörenden Wortfolgen und Absichten des Sprechers sowie die Bewertung des Gesagten plus Beabsichtigtem berücksichtigen. Kommunikation inklusive ihrer auditiven Verarbeitungs- und Verstehens-Prozesse wird hier bei den genannten Autoren zu Gunsten einer Sprachwissenschaftlichen Perspektive erläutert.

Meine Beobachtungen führen mich zu der Frage, was der Anlass für M.Henninger und H.Mandl gewesen sein könnte, ihr Trainingskonzept an sprachtheoretischen Modellen und Erklärungen (u.a. in Anlehnung an T.Herrmann 1992 und K.Bühler

---

[20] Michael Henninger ; Heinz Mandl, 2003, Seite 16

1934) zu orientieren? Da auch M.Henninger und H.Mandel, wie zahlreiche andere Autoren der deutschsprachigen Wissenschaft und Forschung, in ihrer Publikation nicht Stellung beziehen zu dem, was sie veranlasste sich auf jene und nicht auf andere Theorien zu stützen, vermute ich, dass ihre Fokussierung auf sprachtheoretische Grundlagen geprägt ist von sprachlicher Dominanz in Alltag und Beruf. Ich machte in meinen Trainings und Seminaren die Erfahrung, dass die Studierenden und Teilnehmenden primär an ihren rhetorischen Fähigkeiten und an ihrer verbalen Ausdrucksfähigkeit feilten und bereits, während der Andere noch sprach, diese sich ihre Worte und Formulierungen als Entgegnung zurechtlegten. Meine Forschungsstudien bestätigen meine Vorannahme, dass Zuhörende sich auditiv - und meist unsichtbar- rasch vom Sprechenden abwenden, sich ihrem inneren Dialog zu wenden und nach eigenen Worten/Meinungen/Äußerungen suchen, um sich alsbald dem Gesprächspartner mit dem eigenen Anliegen zuzuwenden, um diesem gegenüber sichtbar bzw. hörbar handlungsfähig und somit potentiell kompetent & sicher zu wirken.
Bestätigt sehe ich mich in meinen Annahmen bezüglich M.Henningers und H.Mandels sprachtheoretischer Orientierung schließlich in deren Erklärung, dass beide Trainer in ihrem Trainingsansatz das Ziel verfolgten, Gesprächstechniken zu vermitteln und Gesprächsäußerungen in eigenen Worten wiederzugeben, da das ZuHören und das Verstehen von Äußerungen letztlich immer nur eine vage Annäherung bleibt an das, was der Sprecher meinte. Ich gehe sogar einen Schritt weiter und unterstelle beiden Kommunikationstrainern Scheu vor der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der neuen und noch nicht ausreichend wissenschaftlich anerkannten "stillen Disziplin ZuHören“. Meiner Unterstellung/Vermutung gründe ich auf meinen eigenen Erfahrungen & Überlegungen: ich habe mich immer wieder gefragt, wie sich auditive Prozesse nachweisen und noch konkreter beobachten sowie meiner wissenschaftlichen Fragestellungen „zugänglich" machen ließen?

Der Brückenschlag von der Betrachtung allgemeiner Kommunikationsprozesse hin zur Fokussierung aufauditive Forschungen, gelang m.E. hingegen im Jahr 1992 den Amerikanern A.Wolvin und C.Coakley, die als Trainer und Kommunikationswissenschaftler tätigt sind. Diese erarbeiteten sich aufgrund

umfangreicher empirischer Untersuchungen und Analysen in Schulen und anhand US-Amerikanischer Querschnittstudien zum Thema Zuhören, folgendes Definitionsangebot:

> "Zuhören, eine kennzeichnende menschliche Verhaltensweise, ist ein integraler Teil des gesamten Kommunikationsprozesses. Wir haben uns entschieden, Zuhören als einen Prozess des Empfangens, des Beachtens und der Bedeutungsbeimessungen zu mündlichen Stimuli zu definieren. Unsere Definition des Zuhörprozesses könnte am besten dargestellt werden als ein sequenzielles Prozess Modell. Dieses Modell illustriert den Prozess des Zuhörens, des Dekodierens des Stimulus durch den auditorischen und visuellen Wahrnehmungssinn. Wenn Sie dieses Modell studieren, seien Sie sich dessen bewusst, im Laufe dieses ZuHör-Prozesses wird unser Zuhörvermögen gesteigert oder vermindert durch die Leistungsfähigkeit unseres Sensorischen Systems sowie durch die Zuhör-Ziele, die wir uns setzten.“ "[21] (siehe Original im Anhang)

Im Vergleich zur M.Henninger und H.Mandel konzentrieren sich A.Wolvin und C.Coakley auf das ZuHören als einen eigenständigen Prozess des Empfangens, Beachtens bzw. Reagierens und der Bedeutungsbeimessung von verbalen Reizen, welcher gleichzeitig von diesen als integralen Teil eines gesamten Kommunikationsprozesses verstanden wird. Meines Erachtens liegt in dieser Perspektivensicht der Vorteil, ZuHören als einen eigenständigen Teil des gesamten Kommunikationsprozesses zu akzeptieren und zugleich aus diesem Gesamtprozess heraus zu synthetisieren (= herauszulösen), so dass sich ein annähernd sprachunabhängiges Forschungsfeld verantworten lässt. Gemessen an M.Henninger und H.Mandel einschränkendem Verständnis von ZuHören, bietet sich anhand des Vorschlags von A.Wolvin und C.Coakley eine Betrachtung von ZuHören als komplexes Teil-System im System Kommunikation. Ich selbst entwickelte aufgrund von A.Wolvin und C.Coakleys Publikation erstmals die Vorstellung von ZuHören als eigenständigem Kosmos, den es für mich wissenschaftlich zu entdecken gilt. Eine Einschränkung enthält deren Definition m.E. jedoch dadurch, dass beide Kommunikationswissenschaftler ZuHören als sequenzielles Prozessmodell beschreiben. In meinem aktuellen Wissen um die Plastizität des Gehirns, stelle ich die

[21] Andrew Wolvin; Carolyn G. Coakley, 1992, Seite 68

Prozesshaftigkeit, sofern sie linear gedacht wird, infrage. Ob A.Wolvin und C.Coakley dies tun, wird nicht erörtert. Viel mehr zeigen sie anhand eines konisch-geformten Modells auf, wie ausgehend von einem Stimulus (auditiv oder visuell) zahlreiche Interpretationen von Gehörtem entstehen. Diese Interpretationen seien ihrerseits individuell und in ihren Bedeutungen limitiert, da Gehörtes meistens in eigene Schemata oder Kategorien (ich spreche von Denk- & Hör-Mustern) eingeordnet würde.
Des Weiteren sehe ich in dem o.a. Definitionsangebot von A.Wolvin und C.Coakley zwei bis dahin unterbewertete Aspekte benannt, nämlich die Leistungsfähigkeit des sensorischen Systems und das Setzen von ZuHör-Zielen des Menschen, die in den Ausführungen von M.Henninger und H.Mandl noch keine Berücksichtigung fanden.

Bezug auf das Setzen von ZuHör-Zielen nimmt auch S.D.Collins. Die Sozialpsychologin und Kommunikationstrainerin vertritt die These, dass Zuhören eine Strategie sei, um eigene Ziele und Absichten, vor allem im Beruf, erfolgreich umzusetzen[22]. Sie unterscheidet mit Eric Van Slyke zwischen „tiefsten (empathischen, Anm. d. V.) und absichtsvollen Zuhörhandlungen“ und legt nahe, um in Interaktionsprozessen ein angemessenes Maß bzw. das erforderliche "Level“ von Zuhören einzubringen, sollte ´man´ sich zuvor über die eigenen ZuHör-Ziele bewusst sein. Die Manager-Trainer an empfiehlt Managern: je nach Zuhör-Ziel zwischen sechs Ebenen des Zuhörens zu wählen und zu berücksichtigen, mittels welchen Zuhörverhaltens Zuhörer ihr Ziel erreichen.
Zum Verständnis dieser unterschiedlichen ZuHör-Verhaltensweisen, stelle ich jetzt diese sechs Levels vor[23]:

1. Level 1: Passives Zuhören. Dieses ist das niedrigste Level von Zuhören. Auf dieser Ebene sind wir uns bewusst, dass jemand spricht, aber wir verstehen wenig von dem was gesagt wird. Wir zollen wenig Aufmerksamkeit und "schnappen" nur ein paar Wörter hier und dort auf.
2. Level 2: Responsives (= antwortendes) Zuhören. Auf diesem Level von zuhören geben wir dem Sprecher verbal oder neun-verbal Anhaltspunkte darauf, dass wir

[22] Sandra D. Collins, 2006, Seite13
[23] Sandra D. Collins, 2006, Seite14

zuhören, z.B. Kopf-Nickel oder ein „mh, mh!“, aber wir sind nicht wirklich aufmerksam und unser Verstehens-Level ist eher niedrig.

3. Level 3: Selektives Zuhören. Wenn wir selektive zuhören, sollen wir mehr Aufmerksamkeit auf das, was gesagt wird, insbesondere auf Wörter oder Sätze, die uns interessieren. Wir sind nicht interessiert an der gesamten Botschaft, die uns der Sprecher mitteilt, nur an den Teilen, welche uns betreffen.
4. Level 4: Aufmerksames Zuhören. Während wir aufmerksam zuhören, stellen wir großen Nachfragen untersuchen weitere Informationen vom Sprecher zu erhalten. Wir bringen unseren Intellekt in den ZuHör-Prozess ein und verstehen mehr Informationen als auf den vorherigen Levels.
5. Level 5: Aktives Zuhören. Aktives zuhören ist eine populäre Phrase geworden für viele Menschen seit seinem ersten Gebrauch in den 1960er Jahren. Die Technik des Aktives Zuhörens fordert von Zuhörern nicht nur ihren Intellekt ins zuhören einzubringen, sondern auch ihre Emotionen. Zuhörer versuchen den Inhalt dessen, was der Sprecher sagt zu verstehen und die Gefühle hinter dem Inhalt, sowie Rückschlüsse auf das, was der Sprecher auszudrücken vermag, aber nicht explizit benennt.

Gemeint ist, dass ZuHören verschiedene Aktivitäts- & Aufmerksamkeits-Stufen umfassen bzw. beinhalten kann, je nachdem, mit welchen Zielen/Absichten/Motivation ein Zu’Hörer in Kommunikation mit einem Sprechenden tritt.

Im Rahmen ihrer “Managerial Communication Series”, definiert Sandra D. Collins Zuhören im Gegensatz zu A.Wolvin & C.Coakley spezifischer als Zuhörer- bzw. Ziel-orientierte Taktik:

> " ... definieren effektives Zuhören als das Ausmaß, mittels dessen wir unsere Manager- und Organisations-Ziele durch das Zuhören erreichen. Zuhören ist eine Taktik, welche Führungspersönlichkeiten und Organisationen einsetzen können, um ihre Vorhaben und Absichten erfolgreich auszuführen. So wie mit jeder anderen Strategie bewerten wir etwas als effektiv, wenn wir erfolgreich

> mit dem Erreichen dessen sind, was am Ende dabei herauskommen soll."[24]
> (siehe Original im Anhang)

In dieser Definition von Zuhören beschränkt die Autorin m.E. die Reichhaltigkeit tiefen, einfühlsamen ZuHörens, indem sie ZuHören auf ein Mittel absichtsvollen Handelns reduziert. Obgleich die Autorin in ihrem Zuhör-Manual das emphatische, wertfreie ZuHören eingehender beschreibt, unterstelle ich ihr - aufgrund ihrer o.a. Definition -, auditive Beeinflussung von z.B. Managern und Führungskräften, um ZuHören zur Umsetzung eigener Ziele zu missbrauchen. Diese meine Unterstellung sehe ich auch darin bestätigt, wenn S.D. Collins schlussfolgert:
"Wenn Personen versuchen, ihre Hörfähigkeit zu verbessern, springen sie schnell zu der Schlussfolgerung, dass sie stets auf dem tiefsten Level zuhören sollten. Aber zutiefstes Zuhören ist eine beanspruchende, fordernde und zehrende Aufgabe. Variierende Zuhör-Ziele erfordern verschiedene Ebenen des Zuhörens. Wenn wir uns um ein absichtsvolles Zuhören bemühen, sollten wir auf dem Level hören, welches uns ermöglicht unsere Ziele zu erreichen.“ "[25] (siehe Original im Anhang).

Mittelst dieser Kategorisierung von ZuHören orientiert sich S.D.Collins in ihren Gedankengängen ausschließlich an den Absichten und Zielen des Zuhörers. Diese Ziele können zwar auch im Sinne des Gegenübers entstehen, und auch diesem zu Vorteilen zu verhelfen, jedoch ist das Anliegen des Sprechenden nicht zwangsläufig primär in S.D.Collins Ausführungen berücksichtigt. Die Sozialpsychologin beschreibt mit ihren Empfehlungen für Manager ZuHör-Muster, wie ich sie in meinen empirischen Erhebungen in den Aussagen der Befragten "auditiv unreflektierten new-comer“ (=Studierende/ Führungskräfte/ LernBEGLEITER) häufig nur zu Beginn meines Trainings, erlebte. Ich behaupte: Im Sinne von S.D.Collins wird Kommunikation als Einbahnstraße praktiziert und ZuHören auf ein rücksichtsloses, egoistisches Instrument reduziert. Ihre "Art zuzuhören" schließt einen Erfassen, Verstehen und Begegnen in/am Anderem m.E. aus. Zugleich wird mir auch in S.D.Collins Hörprozess-Definitionen deutlich, dass ZuHören grundlegend als ein

[24] Sandra D. Collins, 2006, Seite13
[25] Sandra D. Collins, 2006, Seite13-15

Seismograph, i.S. eines Anzeigers für (innere) Haltungen, Bestrebungen und Wert-orientierten Absichten, symbolisiert werden darf.

Inwiefern das Zusammenspiel von Zuhörprozessen und kognitiven Einstellungen interagiert, schließe ich aus Margarete Imhofs jüngster Zuhöhrdefinition:

> „Von Zuhören soll gesprochen werden, wenn akustisch vermittelte Information sprachlicher oder nichtsprachlicher Art selektiert, organisiert, interpretiert und integriert wird. Im Zuhörprozess wird Information aus verschiedenen Quellen quasi simultan verarbeitet, nämlich
>
> a) die akustische Botschaft (sprachlich, para-sprachlich oder nicht-sprachlich),
>
> b) visuelle Reize (Aussehen und Verhalten eines Sprechers, visuelle Zusatzinformation),
>
> c) Information über die Informationsquelle (z.B. über den Sprecher) und
>
> d) die sozialen Bedingungen der Zuhörsituation (z.B. Wer spricht zu wem mit welchem Recht? Welche Zielsetzung ist mit der Interaktion verbunden?); diese neu aufgenommene Information muss weiter mit bestehenden Wissensbeständen verknüpft werden..., um eine angemessene Interpretation und Anschlusshandlung zu konstruieren. Im Fall gesprochener Sprache muss der ZuHörer also mindestens die folgenden Leistungen erbringen:
>
> - Ausrichtung der Konzentration auf die Informationsaufnahme,
> - Sprachwahrnehmung und Wahrnehmung des Inhalts,
> - Sprecherwahrnehmung,
> - Wahrnehmung des situativen Kontextes.

Unzweifelhaft ist die Verarbeitung des auf der akustischen Modalität übermittelten Inputs eine wesentliche Komponente des Zuhörprozesses. Daher sollen zu diesem Aspekt nun weitere begriffliche Differenzierungen vorgenommen werden.“[26]

M.Imhofs Forschungsergebnisse geben erstmals vortrefflich, weil differenziert, Aufschluss über die einzelnen kognitiven Operationen der akustischen und auditiven

[26] Margarete Imhof, 2003, Seite 11f

Informationsverarbeitung. Dabei berücksichtigt die Zuhörwissenschaftlerin auch mitgelieferte und parallel zum Höhren zu verarbeitende Informationen, welche visueller, kognitiver und taktiler Art, nicht getrennt vom Hör-Wahrnehmungssinn, zeitgleich mitverarbeitet werden. Ebenso berücksichtigt M.Imhoff, dass Gehörtes auf bereits vorhandene Wissensbestände trifft und mit denselben gekoppelt bzw. weiterverarbeitet wird. Darüber hinaus bezieht M.Imhoff bereits Überlegungen mit ein, die Aufschluss über die einzubringenden kognitiven & emotionalen Leistungen gibt.

Während M.Imhoff ihren Forschungsschwerpunkt in den folgenden Jahren zunehmend auf die Bedeutung der Konzentration im Zuhörprozess legt, stellt sich mir die Frage, welche Relevanz Frau Imhoff der Wahrnehmung des Sprechers sowie des situativen Kontextes beimisst. Ich selbst machte verschiedene Erfahrungen mit Studierenden, welche z.B. angeregt durch einzelne Worte oder Tonlagen mit sich selbst, ihrem „inneren Team“[27] beschäftigt waren und sich gar nicht auf den situativen Kontext des großen sprechenden einließen, oder sich nicht trauten, z.B. jemand ihnen Unbekanntem telefonisch zu kontaktieren, womit sie sich ausschließlich auf die auditiv vermittelten Informationen hätten verlassen müssen.

Im Widerspruch zu S.D.Collins Modell einer Ziel- bzw. Selbstverwirklichung mittels Zuhören, und den eher technisch, kognitiv-prozesshaften Zuhörleistungen nach A.Wolvin/C.Coakley und M.Imhoff, wenden sich die Kommunikationswissenschaftler um Georg M. Gazda mit ihren Erläuterungen bezüglich Erziehungsfähigkeit & ZuHören vor allem den personimmanenten psychologischen Zuhörprozessen sowie implementierten Abwehrmechanismen zu. Von dem Forscherteam George M. Gazda et al., welche von einem Zuhör-Konzept der psychologischen „sensation“ (Sinnes Eindruck/Empfindung) und „perception“ (Wahrnehmungsvermögen/Auffassung) ausgehen, erhalten Leser folgende Hinweise auf das Zuhören:

> "Um mit anderen effektiv umgehen zu können, müssen wir sie akkurat sehen, hören und interpretieren (wahrnehmen). Die Fähigkeit dieses zu tun, wird von verschiedenen Faktoren beeinflusst, solche wie eigene Bedürfnisse, Vorlieben, Erwartungen, Verteidigungsmechanismen, Vorurteile oder Furcht ebenso sehr wie

---

[27] Vgl. Friedemann Schulz von Thun / Wibke Stegemann (Hrsg.), 2007

> diese gleichen Faktoren auch in der anderen Personen aktiv sind. Wenn es uns misslingt akkurat wahrzunehmen, laufen wir Gefahr einen wichtigen Teil der Botschaft (oder die ganze Botschaft), den der andere uns mitteilt, zu missverstehen bzw. auszulassen.“ ”[28] (siehe Original im Anhang)

G.M.Gazdas et al. Schwerpunkt das Hören als einen von mehreren Wahrnehmungsvorgängen zu betrachten und zahlreiche Störfaktoren im Prozess von Wahrnehmung, Interpretation und Kommunikation hervorzuheben, birgt ähnlich wie bei Kay Lindahl, deren Überlegungen ich als nächstes vorstelle, weiterführende Hinweise auf innerpsychische sowie intrapersonelle Vorgänge, die beim alltäglichen & professionellen ZuHören und Verstehen Berücksichtigung finden müssen.

Kay Lindahl, Gründerin des US-amerikanischen „Listening Centre“, gelingt mit ihrer philosophisch ästhetischen Betrachtung von Zuhörprozessen ein Definitionsversuch, der die innere Haltung eines Zuhörenden und dessen kognitive bzw. seelische Einstellung zum Ausdruck bringt. K.Lindahl unterstreicht in ihren Ausführungen, dass Zuhörer-sein absolute Präsenz erfordert. Für K.Lindahl ist Höhren mehr als eine Technik oder ein organischer Vorgang. Vielmehr ist es für sie eine höchst aktive, schaffende bzw. gestaltete und gestaltende hohe Kunst. Diese schließe ein: „mit sich im Reinen sein“. Mehr noch, diese Kunst des ZuHörens setzt - ihrer und meiner Auffassung nach - emotionales Reguliert-sein im ZuHörer voraus.
K.Lindahl wagt sich in ihrer Definition sogar so weit vor:

> „Hören als heilige Kunst schließt Reflexion, Illustration, Meditation und Praxis ein. ...wirklich zuhören, indem wir mit stiller, hingebungsvoller Aufmerksamkeit lauschen, mit unserem ganzen Sein und in absoluter Präsenz. ... Gut zuzuhören erfordert Zeit, Geschick und die Bereitschaft langsam zu werden. Und man muss einige Dinge loslassen: Erwartungen, Urteile, Geltungsdrang, die Tendenz, sich zu langweilen, und die Angewohnheit, sich ständig selbst zu verteidigen.“[29]

[28] George M. Gazda; F.J. Balzer; W.C. Childers; A.U. Nealy; R.E. Phelps; R.P. Walters, 2005, Seite 39
[29] Kay Lindahl, 2007, Seite 18, 25-26

Obgleich Kay Lindahl mit ihren Auslegungen zum Thema Hören und Zuhören m.E. die trefflichsten Formulierungen anbietet, bleibt zunächst offen, inwiefern sich diese innere Haltung, dieses Sein bzw. Werden im ZuHörer einstellt. Ihre Hinweise darauf, Reflexion, Meditation, Aufmerksamkeit und „Langsamkeit“ im (Re-)Agieren zu praktizieren, können m.E. ein erster Wegweiser in Richtung eines ZuHör-Trainings sein. Meine eigenen Erfahrungen im Zuhör-Training mit Studierenden, Managern und Pädagogen decken sich an dieser Stelle mit Lindahls Aussagen. Inwiefern die Aspekte der inneren Klärung und Haltung von Bedeutung werden, stelle ich im Rahmen meines Models „Training Auditiver Kompetenzen“ (TAK) im zweiten Teil dieser Studie vor.

Ähnlich wie bei George M.Gazda – und selbst in S.D.Collins Sichtweisen - kommt auch bei Kay Lindahl die innere Haltung des Zuhörenden zum Ausdruck. Diese wird sogar zum Gradmesser "kompetenten ZuHörens“ i.S. eines Sprecher-synchronen Verstehens.

Populäre Unterstützung bekommen die Forscher von den pädagogisch-psychologischen Kommunikationswissenschaftlern Bernd Fittkau et al.

In Anlehnung an C.G.Rogers´ Kongruenz-Modell, erörtern Bernd Fittkau et. al. den Zuhörprozess ´so´:

> *„Je weniger der Sender sich in positiver Selbstdarstellung übt und je offener er seine Gefühle und Gedanken „preisgibt“, desto weniger braucht der Empfänger selbst auf der Hut sein. Und wer nicht auf der Hut sein muss, kann zuhören, wirklich intensiv zuhören. Je mehr aber der Empfänger wirklich zuhört, umso mehr wird sich der Sender verstanden fühlen. Und wenn er sich verstanden fühlt, wird er dem Empfänger positive Wertschätzung (auf der Beziehungsseite der Nachricht) entgegenbringen.“*[30]

Nach dem Verständnis dieser Wissenschaftler dient ZuHören weniger der Durchsetzung und Umsetzung von Selbstzweck als vielmehr dem Verstehen und Wertschätzen des Angehörten. Wirkliches und intensives ZuHören ist folglich erst dann möglich, wenn persönliche Ängste, Abwehrmechanismen und Geltungsdrang keine Rolle für den Zuhörenden spielen. Ich verstehe ZuHören nach Auffassung von

[30] Bernd Fittkau; H.-M. Müller-Wolf; F.Schulz von Thun, 1987, Seite 45

Fittkau et al. als ein sich dem Sprechenden Hingeben sowie die eigenen Interessen vorerst zurückstellen.

Weitere wertvolle Hinweise auf das hochkomplexe Phänomen ZuHören werden hier jetzt veranschaulicht.

Madelyn Burley-Allen erklärt Zuhören als eine Form von wertfreier und empathischer Haltung gegenüber eines Sprechers und den von ihm dargebotenen Informationen. Anerkennen, ermutigen zum Weiterreden und die Vorstellungen den Sprecher auf Grundlage einer sympathischen wertfreien Haltung voranzuführen, sind aus M.Burley-Allens Sicht Voraussetzung für die Eröffnung eines verantwortungsbewussten Kommunikationsprozesses:

> "Zuhören ist a) ein An- bzw. Einnehmen von Informationen eines Sprechers, oder von Leuten oder von uns selbst, während dessen der Zuhörer vorurteilsfrei und empathisch bleibt; b) ein Anerkennen des Sprechers in einer Art und Weise, die zur Fortsetzung der Kommunikation einlädt; c) und stellt begrenzt, aber ermunternd Input zur Verfügung, welcher die Ideen des Sprechers einen Schritt vorwärts trägt. Diese Definition unterstreicht die Verantwortung des Zuhörers im Kommunikationsprozess. Obwohl Zuhören einer der am stärksten fordernden Aspekte von Kommunikation ist, ist er zugleich einer der lohnenswertesten.“ ”[31]
> (siehe Original im Anhang)

Im weiteren Verlauf ihrer Ausführungen zum Thema Zuhören teilt Madelyn Burley-Allen das Zuhör-Verhalten in drei Level auf: Empathisches Zuhören, Worte hören, „ruck-artiges“ Zuhören, welche - über den Tag verteilt und abhängig von den Umständen und den Menschen, welche involviert sind - unterschiedlich effizient eingebracht werden. Mit diesen Ausführungen streift M.Burley-Allen einer weiteren, beachtenswerten Aspekt für ZuHör-Trainings:

Ihre Ausführungen zur Zuhörer-Haltung sowie ihrem ebenso beachtenswerten Begriffsgebrauch der auditiven Leistungsfähigkeit, erlauben mir einen weiteren Bogen in Richtung emotionaler und kognitiver Aktiviertheit zu schlagen, indem ich

[31] Madelyn Burley-Allen, 1995, Seiten 3, 13

Leistungsfähigkeit mit Aufmerksamkeit, Wachheit beziehungsweise Energetisiertheit gleichsetze. Ich folgere, dass unter Berücksichtigung von innere Haltung, psychischer Geklärtheit und kognitiver Reflektion auch Aspekte der Wachheit bzw. Müdigkeit und Erschöpfung in die Überlegungen eines wertstiftenden Zuhör-Trainings mit einfließen (müssen).

In meinen Trainings mit Studierenden/Führungskräften/LernBEGLEITERN machte ich die Erfahrung, dass das von mir angebotene bzw. das zutrainierende ZuHören den „new-comern" im Vergleich zu den bereits Geübten viel Kraft bzw. Anstrengung bzw. Energie kostete. Äußerungen wie z.B. „Puh, bin ich erschöpft", „Ich wusste gar nicht, dass ZuHören ´so´ anstregend sein kann!", u.Ä. waren in den ersten Trainings-Einheiten keine Seltenheit. Und auch ich selbst erlebe in meiner Arbeit als Beraterin/Trainerin/Therapeutin immer noch Gespräche durch konzentriertes und intensives ZuHören als physisch und psychisch erschöpfend. Was jedoch nicht im Gegensatz zu deren wertvollem und ergiebigem Gewinn steht.

Darüber hinaus muss - wie ich mit M.Burley-Allen behaupte - ein Perspektivenwechsel in vielen Kommunikationstrainings stattfinden, der - unabhängig von der rhetorischen Kompetenz des Sprechenden - die Verantwortlichkeit des ZuHörenden für das Gehörte und Verstandene in den Mittelpunkt rückt.

Der Philosoph und Theologe Francesc Torralba liefert mir eine Begriffsbestimmung, welche die Verantwortung des ZuHörenden eindeutig berücksichtigt:

> *"Zuhören ist nicht mit dem Hören zu verwechseln, weil dem Hören keine intentionale Handlung voraus geht. Beim Hören (audire) nehmen wir, auch wenn wir es nicht wollen, Geräusche wahr... Zuhören bedeutet demnach, dass wir auswählen können, während das Hören nur an unsere äußeren Sinne gebunden ist. ... Das Zuhören aber ist nie zufällig. Es ist gekoppelt an einen Wunsch, einen Anspruch. ... Das Zuhören ist eine der wenigen freien Handlungen, die ein Mensch ausüben kann... Jeder ist für seine Art und Weise des Zuhörens ganz allein verantwortlich... Das Wort zuhören (auscultare) bedeutet seiner Etymiologie zufolge ein aufmerksames, einfühlsames Zuhören,*

es beinhaltet, sich dem anderen zuzuwenden und ihn zu respektieren... Zuhören bedeutet Aufnahmebereitschaft und Verständnis für die Worte des anderen, ohne sie zu verzerren oder zu manipulieren.“[32]

Um mit F.Torralba zu sprechen, benutze ich häufig die Formulierung "Sprecher-synchrones“ ZuHören, und meine mit dieser Wortverbindung die bewusste auditive Zuwendung zum Sprecher sowie die Intention, Gemeintes kongruent zu hören und zu verstehen. Was ich für meine Professionalität & in meinen Trainings als bedeutsam, weil vertrauens- und beziehungs-stiftend, herausstellt.

In seinen Beiträgen zum Thema “Hören mit dem dritten Ohr” zeigt der Psychoanalytiker und Schüler Sigmund Freuds, Theodor Reik, an, wie er die Botschaften seiner Klienten bzw. Patienten wahrnimmt. Er führt den Leser mit seinen Umschreibungen tiefer in die Welt des Zuhörens und Horchens, sozusagen in den Mikro-Kosmos des emergenten ZuHörens (= Heraushören von Phänomenen auf der Grundlage des Zusammenspiels vieler auditiver Elemente):

“...aber die bewusste Wahrnehmung ist viel zu begrenzt und eng. Der Student analysiert oft das Material, ohne zu beachten, dass es soviel reicher, zarter und feiner ist als das, was im Netz der bewussten Beobachtung gefangen werden kann. Der kleine Fisch, der durch die Maschen geht, ist oft der kostbarste. Das Empfangen, Aufzeichnen und Entziffern dieser „Nebensachen“, die zwischen den Worten und im Schweigen sich ausdrücken, ist nicht lehrbar. Es ist jedoch bis zu einem gewissen Grad nachweisbar. Es kann gezeigt werden, dass der Psychoanalytiker wie sein Patient Dinge weiß, ohne zu wissen, dass sie sie wissen. Die Stimme, die in ihm spricht, spricht leise, aber derjenige, welcher mit einem dritten Ohr hört, hört auch, was fast lautlos ausgedrückt wird, was pianissimo gesagt wird. ... Eine der Eigenarten dieses dritten Ohres ist, dass es auf zwei Kanälen hört. Es kann erfassen, was andere Leute nicht sagen, sondern nur fühlen und denken; es kann aber auch nach Innen gerichtet werden. Es kann Stimmen aus dem Innern hören, die sonst nicht hörbar sind, weil sie vom Lärm unserer bewussten Gedankenprozesse übertönt werden. ... Mit anderen Worten, der

[32] Francesc Torralba, 2007, Seite 11-13

Psychoanalytiker, der die geheime Bedeutung dieser fast nicht wahrnehmbaren Sprache zu erkennen hofft, muss seine Empfindsamkeit ihr gegenüber schärfen, muss seine Bereitschaft erhöhen, sie zu empfangen... indem ihm die feinen Eindrücke, die sie auf ihn macht, und die flüchtigen Gedanken und Gefühle, die sie in ihm erweckt, klar werden. Es ist äußerst wichtig, dass er mit großer Aufmerksamkeit beobachtet, was diese Sprache für ihn bedeutet, was ihre psychologischen Effekte auf ihn sind. Von da aus kann er zu ihren unbewussten Motiven und Bedeutungen vordringen, und dies wird wiederum kein bewusster Gedankengang oder logisches Verfahren sein, sondern eine unbewusste – ich möchte fast sagen instinktive – Reaktion, die in ihm stattfindet. Die Bedeutung wird ihm durch eine Botschaft vermittelt, die ihn wie eine physische Empfindung plötzlich überraschen könnte. Wiederum ist der einzige Weg, in das Geheimnis dieser Sprache einzudringen, der, in sich selbst hineinzusehen (oder: hören/lauschen, Anm. d. V.), seine eigenen Reaktionen zu verstehen versuchen.“[33]

Aus den Erläuterungen bzw. Erklärungen des Theodor Reik leite ich ab, dass ZuHören angewiesen sei auf:

- „Reflection in/on action“ (i.S.v. D.A.Schön[34])
- Ergebnis-Offenheit
- Hören, was ungesagt blieb

Zu dem, was Th.Reik als "feine Eindrücke" (s.o.) benennt, bieten mir Robert R. Carkhuff und William A. Anthony mit ihren Ausführungen einen hilfreichen Zugang. Robert R.Carkhuff und William A.Anthony heben hervor:

"So wie das Beobachten, wird Zuhören häufig als eine simple, automatische Tatsache betrachtet: "Selbstverständlich höre ich zu!". In einer helfenden Situation, wie dergleichen auch sei, ist es wichtig, dass der Beratende oder Helfende erkennt, in welcher Art und Weise auditive ebenso wie visuelle Schlüssel (-reize, Anm.d.V.) die aktuelle Lage/Kondition/Bedingung des Hilfesuchenden

[33] Theodor Reik, 2007, Seite 166-169
[34] Vgl. D.A. Schön, 1991

enthüllen bzw. offenbaren bzw. Aufschluss darüber geben. In der gleichen Art und Weise was Hilfesuchende sagen und wie sie es uns erzählen, teilt uns viel darüber mit, in welcher Weise sie die Welt um sich herum wahrnehmen. ... aber Zuhören erfordert mehr als Aufmerksamkeit auf den Inhalt. Ein Helfer muss ebenfalls in der Lage sein, den Ton der Stimme zu erkennen, den der Hilfesuchende in seinen Ausdrücken verwendet. Die Schlüsselstelle, um einen betreffenden Tonfall zu erhören sind die Laut stärker oder Weichheit der Stimme des Hilfesuchenden, die Geschwindigkeit seines Sprachflusses und jedwede Veränderung dieser beider Indikatoren. ... den einmaligen Bezugsrahmen des Hilfesuchenden zu identifizieren und zu betreten ist ein umfangreicher/ kumulativer und nicht etwa trennender und auseinander nehmender Prozess; je mehr ein Berater sieht und hört, umso besser wird er oder sie ausgestattet sein, um zu verstehen und sich zu beziehen auf die Wege, wie der Hilfesuchende sein Leben erfährt. Der Helfende (Zuhörende) ist voll präsent, voll aufmerksam, alarmiert und vollkommen betroffen.“ "[35] (siehe Original im Anhang)

Vier Jahre nach R.R.Carkhuffs ersten Veröffentlichung, erscheint sein Buch "The Art of Helping“. In diesem ergänzt R.R.Carkhuff seine Ausführungen über das Wesen des Zuhörens von 1979 mit den Worten:

> "Vielleicht ist die wichtigste Sache beim Zuhören sich auf den Hilfesuchenden zu fokussieren. Wir fokussieren uns auf den Hilfesuchenden, indem wir Störungen widerstehen. Ebenso wie wir anfänglich unserer vorverurteilenden inneren Stimmen widerstehen, so müssen wir auch äußerlichen Störungen widerstehen. Wir müssen uns selbst an einen stillen Platz versetzen, so dass wir uns auf des Hilfesuchenden Innere Erfahrungen fokussieren können. Wir müssen alle unsere Energie, Affekte und Intellekt zusammenführen, um uns auf des Hilfesuchenden inneres Erleben zur Fokussieren... "[36] (siehe Original im Anhang)

[35] Robert R. Carkhuff ; William A. Anthony, 1979, Seite 47-49
[36] Robert R. Carkhuff, 1983, Seite 49

Was R.R.Carkhuff mit den Worten „quiet place“ bezeichnet, ist nicht dasselbe wie etwa eine störungsfreie Atmosphäre, in welcher das Telefon ausgeschaltet und von außen eindringende Störgeräusche abgeschirmt werden. Es handelt sich vielmehr um eine innere Einstellung, eine innere Ruhe und Stille (Vgl. Ruth Cohn „Störungen haben Vorrang"), die es uns ermöglicht, uns allein auf den Hilfesuchenden, Sprechenden (oder Schweigenden!) zu konzentrieren. Diese innere Stille ermöglicht dem ZuHörenden, sich mit seiner ganzen Person allein auf die inneren Erfahrungen, den inneren Erlebens und Explorationsprozess des Sprechenden einzulassen und mitzuvollziehen. So wie sich der ZuHörende gegen äußere Störquellen abschirmt und sich permanent mehr Selbstreflexion und Selbstregulation aussetzt, stellt er sich selbst ausschließlich auf den Sprechenden ein, sowie auf das, was der ZuHörende hört und vom Anderen wahrnimmt.

Mit M.P.Nichols, E.Fromm sowie J.Küchenhoff und P.Warsitz, als Vertretern der Psychoanalyse und psychologischen Analytik, nähere ich mich mit meinen Ausführungen noch intensiver und beschreibender dem Unternehmen „Kunst des ZuHörens“.

J.Küchenhoff / P.Warsitz positionieren sich im Bereich psychoanalytisches ZuHören, indem sie schreiben

> „...geht es uns besonders um eine therapeutische Akustik. *„Wer Ohren hat zu hören, der höre“ - ... Eine theoretische Therapeutik, die sich als therapeutische Akustik versteht, muss erst einmal einbekennen, was zu hören sie verlernt hat. Das heißt, es sind alte Hörgewohnheiten der Psychopathologie kritisch zu überprüfen, nein: nicht kritisch, sondern selbstkritisch, denn es sind die eigenen Hörgewohnheiten geworden. ... Einer anderen Form des therapeutischen Hörens nachzuspüren, heißt nicht einfach das eigene Ohr zu schärfen und für einen erneuten Sinn der gesprochenen Worte gleichsam zu putzen... Anders hören heißt auch, von einem anderen Ort aus und in einem*

anderen Zeitverständnis zu hören. Damit ist aber ein anderes Verständnis der Identität des hörenden und sprechenden Subjektes gefordert.“[37]

Erich Fromm untermauert in den Jahren 1964-1980 seine „Kunst des Zuhörens“ in Richtung:

„Das Technische (hier: die Psychoanalytische „Technik“) wurde auf Regeln angewandt, die sich auf das Mechanische beziehen, also auf das, was nicht lebendig ist, während das passende Wort für das, was mit dem Lebendigen zu tun hat, „Kunst“ ist. … die Psychoanalyse als einen Prozess zum Verstehen der menschlichen Seele begreifen, und zwar besonders jenes Teils, der nicht bewusst ist. Sie ist eine Kunst wie das Verstehen von Dichtung. Wie alle Kunst hat sie ihre eigenen Regeln und Normen: …ganz auf das Zuhören konzentriert…Er (hier: der Psychoanalytiker) muss weitgehend frei von Angst und frei von Gier sein…Der Psychoanalytiker muss ein frei arbeitendes Vorstellungsvermögen haben, das konkret genug ist, um in Worte ausgedrückt zu werden…muss zur Empathie für andere Menschen fähig und stark genug sein…solche Empathie setzt die Fähigkeit zu lieben voraus. Einen anderen Menschen zu verstehen, bedeutet ihn zu lieben, nicht im erotischen Sinne, sondern so, dass er den anderen erreichen kann und seine Angst überwindet, sich selbst dabei zu verlieren. Verstehen und Lieben lassen sich nicht voneinander trennen. Werden sie dennoch voneinander getrennt, kommt es nur zu einem verstandesmäßigen Prozess, und die Türe zum wirklichen Verstehen bleibt verschlossen.“[38]

Ich bringe die Aussagen von J.Küchenhoff / P.Warsitz und E.Fromm deshalb so ausführlich ein, weil mein Ansinnen bzw. das Labyrinth des ZuHören & Verstehens endlich für Therapeuten/Berater/Pädagogen/Führende/Lehrende/Politiker erschlossen werden soll & den Forschern wie Praktikern den alten bzw. neu entdeckten Dimensionen des ZuHörens höchste Priorität einräumen sollen.
Der Kern bzw. das Zentrum einer ZuHörer-orientierten Pädagogik liegt m.E. in einem Angst- und vorurteilsverringerten Begreifen, Erfassen-wollen & Lieben-können der menschlichen Seele, die zu uns spricht, die sich mitteilt und sich zu offenbaren sucht.

---

[37] Joachim Küchenhoff; Peter Warsitz, 1992, Seite 12-14
[38] Erich Fromm, 2007, Seite 25f

Doch selbst, wenn sich der Sprechende häufig und in vielfältigen Formen mitteilt, obliegt es allein dem ZuHörenden durch das Tor des ZuHörens in den Kosmos des Anderen einzutreten. Ich frage mich, bin ich (stets – oder wann?) bereit, meinem Gesprächspartner ´so´ zu begegnen? Wann fällt es mir leichter/schwerer? Und wie komme ich dazu, meine Gesprächspartner ungleich zu behandeln/ ihnen z.T. mit Vorurteilen oder gar mit Desinteresse akustisch zu begegnen? Wie auch immer meine Zusage bzw. Absage an den Gesprächspartner ausfällt, kann ich mich nicht - und Sie, die Lesenden - auch nicht - mehr herausreden, von der Verantwortung des ZuHörens nicht gewusst zu haben.

Michael P.Nichols argumentiert deshalb in meinen Sinnen zu Recht:

> *„Wenn wir lernen, die unausgesprochenen Gefühle aus dem Zorn und der Ungeduld eines anderen herauszuhören, finden wir die Kraft, uns von der Verbitterung zu befreien, die uns von den anderen trennt. Mit einiger Mühe können wir lernen, die Kränkung hinter geäußerten Feindseligkeiten herauszuhören, den Groll hinter dem Ausweichen, die Verwundbarkeit, die einen Menschen daran hindert, zu sprechen und wirklich zuzuhören. Wenn wir die heilende Kraft des Zuhörens verstehen, können wir uns sogar Dinge anhören, die uns unsicher machen.“*[39] *Und im Weiteren schreibt er: „Das Wesensmerkmal guten Zuhörens ist Empathie – jene Einfühlung, die nur gelingt, indem wir unsere Ichbezogenheit hinten anstellen und uns in die Erlebniswelt eines anderen Menschen versetzten. Teils Intuition, teils aktives Bemühen, ist Empathie das Fluidum, in dem sich die menschlichen Beziehungen entfalten.“*[40] *Und: „Zuhören heißt aufmerksam sein, Interesse zeigen, Anteil nehmen, sich etwas zu Herzen nehmen, Bestätigung bieten, zur Kenntnis nehmen, gerührt sein, kurz, den anderen wertschätzen.“*[41]

Die in diesem Abschnitt zusammengetragenen Vorstellungen über anteilnehmendes, einfühlendes und angstfreies ZuHören bildeten für mich das Quellenmaterial, von

[39] Michael P. Nichols, 2000, Seite 35
[40] Michael P. Nichols, 2000, Seite 18f
[41] Michael P. Nichols, 2000, Seite 23

dem aus mein „Training Auditiver Kompetenzen“ (TAK) seine wissenschaftstheoretische Basis-Konturierung und Tönung erhält.
Ich berücksichtigte in meiner Forschungsstudie insbesondere die hier aufgeführten Gedankenansätze in verschiedenen Nachbarn Disziplinen der begründeten Hör-Forschung, da sie bereits zahlreiche Untersuchungen und Erkenntnisse zum Thema ZuHören ins Blickfeld rückten. Im Bereich der Heilpädagogik, Medien, Medizin, Musikwissenschaften, Psychologie und Physikalischen Akustik gibt es weitere Schnittmengen zu diesem Thema, die hier jedoch weniger Berücksichtigung finden, da sie zum einen als hoch spezialisierte Teilgebiete der medizinischen & physikalischen (Zu)Hör-Forschung den Rahmen dieser Arbeit sprengen würden.

Ich bin überzeugt, dass deutlich wurde, dass ZuHören als ein triangulärer Prozess (vgl. Abb. 3) zunächst einmal gesehen werden darf, welcher durch den ZuHörenden entscheidend mitgesteuert und somit mitverantwortet wird sowie über die Art und Weise der ZuHörgestaltung zwischen ZuHörer & Sprecher das Ohr bzw. das Tor zum Erlebenskosmos des Anderen sich öffnet. Ich gehe dabei von der gesicherten Vorstellung aus, in welcher der Sprechende als ein Sich-Mitteilender bzw. Sich–Mitteilen-Wollender gewertet wird, der gehört und verstanden werden möchte. Erst umfassendes ZuHören und fokussiertes Verstehen schaffen die Basis, dass Sprechende sowie ZuHörende miteinander in totale paritätische (=gleichwertig, gleichberechtigt) Beziehung treten, mit- & aneinander wachsen, reifen und ihre Persönlichkeit entwickeln, wenn die Aufrichtigkeitsvermutung greift, sowie wenn der ZuHör-Wille und das ZuHör-Können die Kommunikationsprozess-Beteiligten von den "Viren des Vorurteils" bzw. von den auditiven, kognitiven und emotionalen Barrieren freihält.

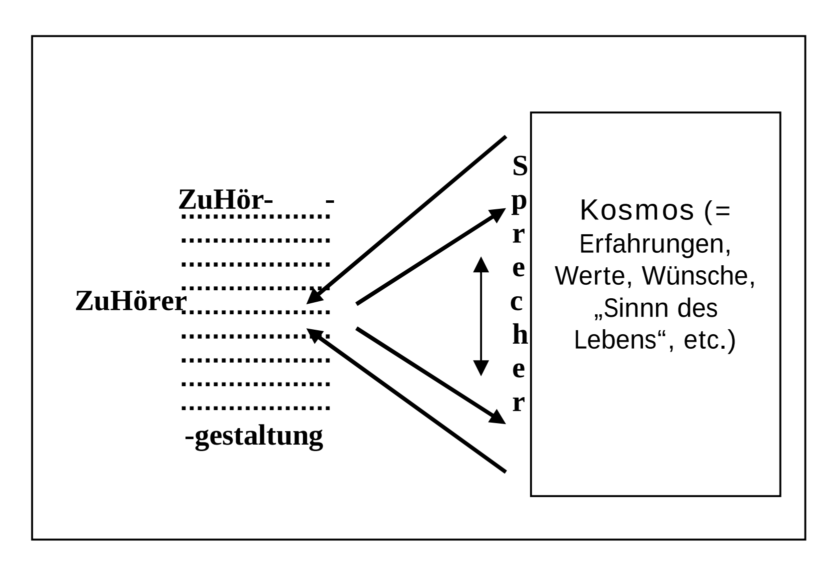


Abb. 3: ZuHören als triangulärer Prozess zwischen ZuHörer und Sprecher

Die nachstehende Concept-Map bietet zusammenfassend einen ersten Überblick auf die mich bereichernden Nachbar-Disziplinen sowie deren Erkenntnisse & Beiträge zum Thema ZuHören im Siebert´schen Sinn:

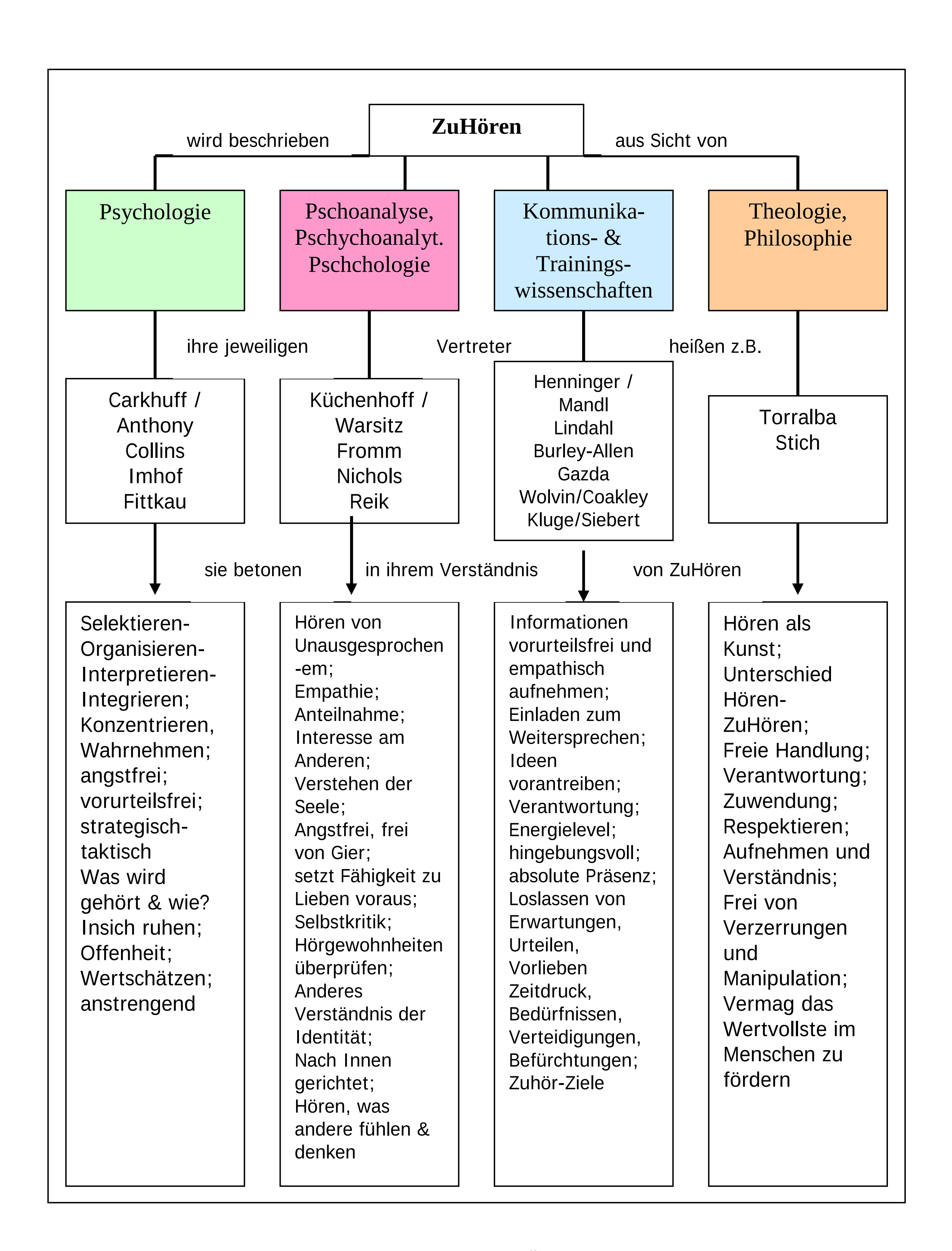


Abb. 4: Schaubild zu 2.1.3 Definitionsansätze im Überblick

Zusammenfassend erkläre ich: aus meinen bisherigen literaturkritischen Recherchen geht hervor, dass aus den sich anbietenden geisteswissenschaftlichen & naturwissenschaftlichen Forschungs- bzw. Erklärungsansätzen die Übereinstimmung bzw. das Gemeinsame hervorgeht: ZuHören ist entdeckendes Explorieren zwischen ZuHörer und Sprechendem[42]. Die „hoher Kunst des ZuHörens“ zu erlernen, erfordert Motivation, Konzentration und bedarf des Wissens um ihre Möglichkeiten und Erfordernisse sowie innerer Geklärtheit und das Bemühen um Beziehung.

2.1.4 Zusammenfassung, Stellungnahme + vorläufige Begriffsbestimmung

Ich biete als vorläufige Definition bzgl. ZuHören in der Konsequenz meiner Trainings-Erfahrungen & meiner Literatur-Recherche folgendes:
Unter ZuHören fasse ich alle kognitiven (incl. ihrer auditiven und emotionalen) Prozesse, welche Sprecher-synchrones & -sinngemäßes Verstehen zufolge haben. M.a.W.: Ich verstehe unter ZuHören, Gehörtes im Sinne des Gemeinten, des Beabsichtigten sowie der zu Grunde liegenden Emotionen zu erfassen bzw. zu verstehen. Zu den Voraussetzungen, um diese ZuHör-qualität zu leisten, gehören neben den physiologischen Voraussetzungen insbesondere Kompetenzen[43], wie z.B. Achtsamkeit, Einfühlungsvermögen, Angstfreiheit, volle Aufmerksamkeit/ Konzentration, Interesse/ Neugier am Anderen, Wertschätzung. ZuHören beinhaltet sich seines Anders-Seins und seiner Hör-Biografie bzw. seiner Hör-Muster bewusst zu sein und sich diese „in & on“ Reflektion bewusst zu halten bzw. zu machen.
Auf eine Kurz-Formel gebracht behaupte ich: ZuHören heißt: den Anderen auditiv besuchen und bei ihm verweilen.

[42] Der hier als „Sprecher“ bezeichnete ist nicht zwingend auch ein Sprechender. Er könnte ebenso gut als ein Kommunikationspartner oder schweigender Prozessgestalter benannt werden, da nicht immer ein Sprechen für das Zuhören erforderlich ist.
[43] i.S.v. Fähigkeiten, die vermittelt, erworben und erlernt werden können

Alle anderen auditiven Hör- bzw.- ZuHör-Vorgänge (incl. interner oder externer Respons) sind akustische Fragment-Inspirationen. Zum Beispiel:
Der Fußball-Trainer äußert sich in der Spiel-Halbzeit: „Wie ihr in der ersten Halbzeit gespielt habt ist unter euren Möglichkeiten. Ich erkennte euch gar nicht wieder. Franziska, du zum Beispiel müsstest viel häufiger Petra anspielen. Und Jenny, du solltest auf deiner Position bleiben. Ich möchte mit euch zusammen dieses Spiel gewinnen. Dazu müsst ihr euch noch einmal voll auf eure Stärken konzentrieren!"
Die Fußballerin Franziska hört und reagiert auf „Fragmente" seiner Äußerung: „Immer werde ich als erstes genannt. Das gefällt mir gar nicht."

2.2 Akustisches Dauer-Online: System = Error?

Oder: Psycho-physiologische Grundlagen der auditiven Schallverarbeitung

Ich setzte meine wissenschaftliche „Entdeckungsreise" fort, indem ich nachfolgend die physiologischen Grundlagen und anschließend die psychologischen Aspekte der „Schallwellenverarbeitung" (im Sinne von M.Imhof) aufzeige, um anhand meiner Darlegungen Einblicke in die hochkomplexen psycho-physischen Hör-Vorgänge zu ermöglichen. Ich entschied mich für diese Reihenfolge, weil ich an dieser Stelle Informationen nachreiche bzw. meine vorhergehenden Ausführungen zum Thema ZuHören ergänze sowie über diesen Weg zum Thema Auditives Lernen & Lehren mich vortaste. Zugleich erachte ich die biologischen bzw. psycho-physischen Bausteine des menschlichen Organismus als Grundlage für alles menschliche „sein" mit seinen z.B. pädagogischen, psychologischen, ethischen Einstellungen, Zielen, Absichten, Beweggründen usw. Ich behaupte: ohne entsprechende organisch-intakte Voraussetzungen kann ZuHören nicht ausgebildet, d.h. erlernt und gelehrt werden. In dieser meiner Auffassung werde ich von Gerhard Fleischer, Hörforscher an der Universität Gießen, gestützt. Dieser vertritt die Auffassung: obgleich das

"Hörvermögen nicht fix und fertig angeboren“[44] sei, gäbe es in der frühen Kindheit eine "besonders sensible Phase für das Erlernen von Sprache", in welcher das Gehirn lerne, dass das Gehör eine entscheidende Rolle spiele. Weiter folgert der Hörforscher: "Wenn das in den ersten Lebensjahren nicht passiert, geht das in den späteren Jahren nicht mehr, dann ist man auf die Gebärdensprache angewiesen."[45]

Die nachstehend vorgestellten psycho-physischen Hörprozesse stufe ich daher sowohl für den alltäglichen Umgang von Menschen in Problemlagen, in Beratungs- & Lehr-Lern-Prozessen, wie auch für die Entwicklung eines ZuHör-Trainings als von unschätzbarer, grundlegender Bedeutung ein. M.Henninger und H.Mandl warnen sogar davor, dass „Die Unterscheidung zwischen der Absicht eines Sprechers, uns zu warnen, und der Absicht, uns zu informieren, (...) eine weitere Form des Verstehens“[46], und u.U. lebens-entscheidend bzw. lebens-erhalten, sei, weil akustische Informationen z.B. als herannahende Gefahren auditiv "erkannt" werden, und das menschliche Gehirn diese Informationen in Form von Impulsen in andere Gehirnsareale weiterleitet. In Folge dieses auditiv-kognitiven Zusammenspiels reagiert der menschliche Organismus zum Beispiel mit Flucht, Abwehr, usw.
Die Unterscheidung zwischen verschiednen Aussage-Absichten, Sachinhalten, Gemeintem usw. von Seiten eines „ZuHörenden“ treffen zu dürfen, ist es nach meiner Auffassung von "kompetentem ZuHören" grundlegend, dass ZuHörende die entsprechende Signale, in Form von Schallwellen, `richtig hören´, um dann entsprechend zu handeln. M.a.W. das Gemeinte „Sprecher-originär“ bzw. Sprecher-synchron zu verstehen bedarf zum einen einer physiologisch-intakten Schallverarbeitung im (Zu-)Hörenden, andererseits einer Reihe von reflektierten kognitiven und emotionalen Erfahrungen wie z.B. Umgang mit Widerständen, Erkennen bzw. „Erhören“ von Stärken/Kompetenzen.
Wie ´richtiges ZuHören´ im menschlichen Ohr aus physiologischer und psychologischer Sicht zustande kommt und welche Grundlagen für eine zutiefst verstehende Kommunikation als unbedingt notwendig angesehen werden, erarbeite ich im Folgenden vor. Darüber hinaus, und das nehme ich an dieser Stelle schon

[44] Karl-Heinz Wellmann, 2007, Seite 170
[45] Karl-Heinz Wellmann, 2007, Seite 170
[46] M. Henninger; H. Mandl, 2003, Seite 21

einmal vorweg, ist es für Trainierende aus meiner pädagogisch-psychologischen Sicht von höchster Bedeutung meta-kognitive Informationen, (hier: das Wissen über Hör- & ZuHör-Prozesse) als ein Lern-Angebot eines hochkomplexen Lehr-Lern-Arrangements im Sinne des Konstruktivismus zugänglich und für deren Reflektionsarbeit nutzbar zu machen, bzw. um Auditive Kompetenzen zu schulen und zu verbessern.

2.2.1 Zum Hörsinn[47]

Der Hörsinn gilt nach Karen D. Gans als ein „passiver, zielloser, permanenter Wahrnehmungsvorgang“[48]. Dieser wird von F.Hildebrand als „fühlender“[49] Sinn bezeichnet, der seinen evolutionsbiologischen Ursprung in der (gefühlten) Wahrnehmung von Schall hätte. F.Hildebrand untermauert seine Aussage mit den Worten: „Wer mechanisch empfindlich ist, kann im Prinzip auch hören, denn das sind nichts anderes als periodische mechanische Reizungen. So betrachtet ist jede Zelle hörempfindlich.“[50] Das sensorische Hörorgan bzw. der auditive Sinn dient

- als Orientierung (z.B. Raum-Lage, Entfernung, Richtung)
- als Warn- und Alarmfunktion (z.B. Sirenen, Signalhörner, das Erschüttern des Bodens bei einem Erdbeben, das plötzliche Herannahen eines Autos)
- zur Klangwahrnehmung (hohe, tiefe Töne, zur Unterstützung o. anstatt von Sehen)
- zur Kommunikation (incl. Sozialer und emotionaler Funktionen, wie z.B. das Mit-Erfassen von in Sprache mitgelieferten Emotionen)

Mir wird in dieser Zusammenfassung von mit dem Hören verbundenen Funktionen deutlich, welche zahlreichen Aufgaben, insbesondere soziale Funktionen, über das Organ Ohr geleistet werden. In den Fokus meiner weiteren Ausführungen stelle ich die sozial-emotionalen Komponenten des Zuhörens, da ich in Schule, Studium, Weiterbildung ein gezieltes Training dieser entscheidenden & Beziehung-stiftenden

---

[47] Julia Siebert, 2007
[48] Vgl. K. D. Gans, 1994
[49] Vgl. F. Hildebrand, 2007, Seite 135
[50] Vgl. F. Hildebrand, 2007, Seite 135

Aspekte vermisste und zugleich in Beruf & Privatleben auf diese Fähigkeiten bzw. Kompetenzen permanent angewiesen war & bleibe.

Aufgrund dessen, dass Menschen im Prinzip ihr Gehör nie abschalten bzw. ausschalten können, abgesehen aufgrund von Schädigungen oder Erkrankungen, dringen permanent Schallwellen, wahrgenommen als Geräusche, auf das menschliche Hörorgan, die im Zusammenspiel mit ihrem Gehirn ununterbrochen aufgenommen, verarbeitet und zugeordnet bzw. encodiert und decodiert[51] werden.

Z.B. auf einer Geburtstagsfeier vermischten sich musikalische Klänge mit Schallwellen vom Hantieren mit Besteck und Geschirr der Service-Leute sowie mit den akustischen Reizen sich unterhaltender Gäste.

Anders als beim Sehsinn, den Menschen durch Schließen der Augenlieder „ausschalten“ bzw. "abblenden" können, ist Hören ein Dauer-Prozess im Selektieren, Ordnen, Verstehen, Denken und Bewertens.

Während Max Ackermann im Zusammenhang des Hörens mit zahlreichen kognitiven Prozessen, betont, dass „Gehört wird, was gedacht wird. Aber: Gehört wird auch, was gelernt wurde.“[52], und somit die Einleitung vom Hören zur Sozialisation des ZuHörens schafft, geht R.Oehler in Anlehnung an H.Scheich sogar soweit zu behaupten, dass „...der Hörkortex die Seele unseres Hörsystems (ist). Es ist also kein reiner Analysator, sondern Interpret.“[53]

Mittels dieser Auswahl an Experten-Meinungen bzw. -Standpunkten und unterschiedlichen Herangehensweisen an das Kommunikations-Thema: Hören bzw. ZuHören, zeige ich schon hier an, dass der Weg von der Schall-Aufnahme, über das Hören und ZuHören bis hin zum Verstehen ein weitaus komplexer und weitestgehend unerforschter, bisweilen fremder „nebenbei-Vorgang“ sei, der in seiner Vielfalt und Möglichkeit aus pädagogischer bzw. therapeutisch-beraterischen Profession noch längst nicht ausreichend ergründet und kultiviert[54] ist. Diese Chance greife ich in meiner Studie auf, um wesentliche Informationen zu diesem Thema, gepaart mit meinen Erfahrungen und den Forschungsergebnissen anderer, als Grundlage für weitere Forschungen, Erkenntnisse und Handlungsansätze zu bieten. Ich behaupte, einen Weg gefunden zu haben, um ZuHören, insbesondere soziale-emotionales

[51] Vgl. H. Hörmann, 1994, Seite 30
[52] M. Ackermann, 2007, Seite 50
[53] R. Oehler, 2007, Seite148
[54] i.S.v. nutzbar gemacht und im Wert erkannt

ZuHören, zu lehren und zu lernen. Mit meinem "Training Auditiver Kompetenzen" (TAK) schlage ich einen anderen Weg ein als es zurzeit in der Art (Grund- & Schul-) Pädagogik üblich ist: nämlich im Stil von "Stille Post"-Spielen Sätze zu wiederholen und deren Sach-Inhalt zu verstehen. Mir geht es eben um ein grund-tieferes ZuHören, ein "deep acting“ (J.J.Gross) ZuHören, welches bei ungeübten bzw. „fahrlässigen“ Hörern zu zahlreichen Missverständnissen, Missstimmungen und Beziehungs-Entfremdung führt. Diesen menschlichen Fehlfunktionen vorzubeugen und zur Beziehungsgestaltung hinzu führen ist mein Anliegen. Doch zunächst beleuchte ich, was es physiologisch mit der Entwicklung des Organs als notwendige Voraussetzung für ein „Training auditiver Kompetenzen“ (TAK) auf sich hat.

2.2.2 Der Ursprung von Hören-Können

Oder: Hörkompetent vor Geburt an

Bereits 7-8 Tage nach der Befruchtung der weiblichen Eizelle, nachdem die Zelle in den Uterus der Frau gewandert ist, sind in jedem ca. 8-13 mm kleinen Embryo die ersten, mikroskopisch kleinen Ansätze zur Entwicklung der Ohren nachweisbar[55]. In der 22. Schwangerschaftswoche sind, neben dem äußeren Ohr, Cochlea und Labyrinth, also das Mittel- und Innenohr mit Gehörgang, Trommelfell, Hammer, Amboß, Steigbügel sowie Bogengänge und Schnecke, voll ausgebildet (vgl. Abb.). Folglich erreicht jedes „gesund entwickelte“ menschliche Ohr bereits in diesem Früh-Stadium seine endgültige Größe. Schon der Fötus nimmt, laut J.-E.Berendt, bereits zahlreiche Geräusche auf[56]: Auf das Ohr treffen die „Klänge“ vom Rauschen bzw. Fließen des Blutes und des den Fötus umgebenden Fruchtwassers, das Pochen des mütterlichen Herzschlages und das „Blubbern“ der Magen- und Darmaktivität der Mutter. Darüber hinaus hört der auditiv gesunde Fötus die Stimme seiner Mutter und jene Schallreize aus seiner Umwelt, die der Fötus zunächst als „Geräusche“ ortet und später, im frühen Kindesalter z.B. als Lieder und Sprache identifiziert.

---

[55] Manfred Spreng, 1994a, Seite 1-48
[56] Vgl. J.-E. Berendt, 1993

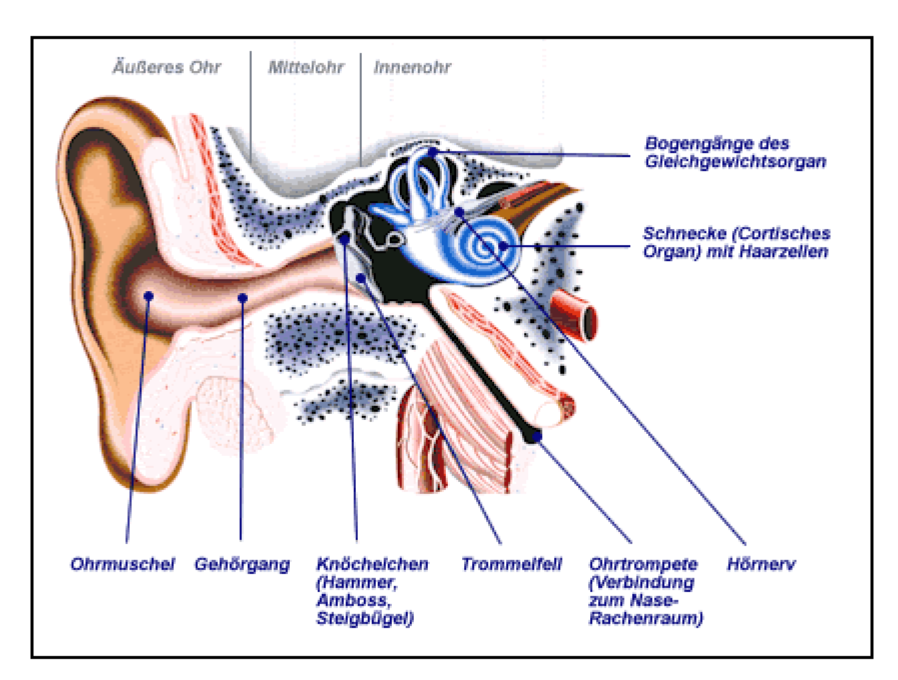


Abb. 5: Physiologische Ansicht des Ohres[57]

Neurologische Untersuchungen belegen, dass ab dem 5-6 Schwangerschaftsmonat Föten auf wiederkehrende Melodien bzw. auf die Stimme der Mutter mit gesteigerter Herzfrequenz und gesteigerter Hirnaktivität "antworten" bzw. reagieren. Diese „prompten Reaktionen“ bzw. „primitiven Reflexe“, werden nach W.Stangl berechtigt als ein „Erinnern von Geräuschen“ gewertet[58]. Das „Erkennen“ von bereits bekannten Geräuschen, kommt aufgrund gebildeter erster Hörmuster zustande, welche für die psychische Entwicklung und das Überleben in sozialen Kontexten eine entscheidende Rolle spielt, behauptet Regina Oehler mit Berufung auf die Psychoanalytikerin Marianne Leuzinger-Bohleber und dem Mediziner Linus Geisler.[59] Diesen ersten akustischen bzw. auditiven, prompten Erinnerungen stehen Forschungsergebnisse gegenüber, wonach Feten, die eine Melodie erstmalig hören, bis zu einer Minute verzögert auf diese akustischen Reize in neuro-physiologisch reagieren, weil sie zuerst einmal ein neuronales Muster bilden müssen, um auf wiederkehrende Reize neuro-physiologisch „antworten“ zu können.

Aus meiner humanwissenschaftlichen, speziell Lern-wissenschaftlichen Sicht schließt sich mir die Frage an: Welche Rolle spielen Hörmuster im pädagogischen Alltag, wenn wir davon ausgehen (müssen), dass erste Hör-Muster bereits pränatal

[57] http://www.tinnitusorganisation.de/Home/Tinnitus/Das_Ohr/body_das_ohr.html
[58] Vgl. W. Strangl, 2007
[59] Regina Oehler, 2007, Seite 202f

ausgebildet werden? Lassen sich eingeschliffene Hörmuster danach noch verändern und wenn, auf welche Art und mittels welcher „Werkzeuge“? Welche Auswirkungen zeigen Hörmuster bzw. auditive Prägungen auf beraterische, pädagogisch-therapeutische Tätigkeit und die darin zugrunde liegenden auditiven Fähigkeiten? Was ergibt sich in Bezug auf Ausbildung, Lehre und Beruf, wenn die eigenen Hörmuster geprägt sind von Anschreien, beleidigenden und demütigenden Worten, und ähnlichen Diskriminierungen bzw. Wertschätzung?
Ich gehe in einem weitergreifenden Kapitel näher auf diese Fragen ein bzw. werde dieses unbeantwortete Thema wieder aufgreifen. Doch schon jetzt stellt sich der Ursprung von Hören als wertvolle Fundgrube für meine wissenschaftlichen & beraterischen Überlegungen sowie für meine human-pädagogischen ZuHör-Handlungen heraus: Die individuellen Hör-Biografien werden pränatal geprägt und auf diese frühen neuronalen Bahnungen baut jeder Mensch sein auditives Netzwerk auf.

2.2.3 Zusammenfassung

Schlussfolgernd fasste ich zusammen, dass Schallreize bereits vorgeburtlich als elektrische Impulse an das Gehirn gelangen und hier zu (ersten) Hörmustern verarbeitet sowie psycho-physisch, unter Einfluss emotionaler Muster, encodiert und decodiert werden.
Wie bereits angezeigt, gehe ich in einem anderen Kapitel noch näher auf die Bildung und Bedeutung von Hörmustern ein. Doch zeige ich im Weiteren zunächst aus Gründen der Logik, d.h. um von den grundlegenden Voraussetzungen zu weiteren Schlussfolgerungen zu gelangen, die physiologischen Hör-Entwicklungsschritte auf, die weitere Anhaltspunkte für mein „Training Auditiver Kompetenzen“ (TAK) liefert.
Mit der Geburt stellt sich das Gehör von der Schallfrequenz des Fruchtwassers auf die der Luft um.[60] Das Hören „tieferer“ Töne verbessert sich, obgleich der Mensch bis zu seinem 2. Lebensjahr 3x mehr Haarzellen in den Ohren für die Schwingungsfähigkeit

[60] Vgl. Marianne Krüll, 2000

höherer Frequenzen ausbildet und folglich das Hören „höherer“ Töne dem Hören tieferer Töne grundsätzlich überlegen bleibt. Die für die Leitfähigkeit und Vorverarbeitung von (Hör-) Informationen notwendige Myelinisierung (= Isolierung für eine verbesserte Reiz-Leitfähigkeit) der zentralen Hörbahnen, findet ebenfalls erst nach der Geburt statt und bildet sich bis in die Pubertät aus[61].

Relevant sind diese Entwicklungsschritte u.a. für das (grundsätzliche) Hören und Erkennen von sprachlichen Elementen, dem Erwerb der menschlichen Sprache, inklusive ihrer Erkennung zeitlicher Frequenz- und Amplitudenschwankungen, der Segmentierung des Sprachflusses, dem Erkennen und (späteren) Nachahmen von Phonemen, Transitionen und sprachlicher Prosodie, der Perzeption von Sprache trotz unzureichender bzw. fehlender Invarianz, usw.[62].

Dieser wissenschaftlich erbrachte Nachweis ist insofern für die Gestaltung von Sozial-emotionalen Beziehungen und sozialen Netzwerken z.B. für Eltern noch zu gebärender Kinder von Bedeutung, weil bereits die ungeborenen Babys auditiv, emotional und kognitiv von der Elternumwelt vorgeprägt werden. Für mich bedeutet dieser Nachweis, insbesondere Babys, Kinder, Jugendliche auditiv sanft zu stimulieren, von lauter Dauerbeschallung fern zu halten und für ein feines, d.h. differenzierteres Klangspektrum bzw. für die feinen Nuancen im menschlichen Sprachverhalten zu sensibilisieren, um die Grundlagen für auditives "deep acting“ (J.J.Gross) bereitzustellen & für das Beziehungs-Hören vorzubereiten.

[61] P. Schelhorn-Neise, http://www.hno.uniklinikum-jena.de/img/hno_/vorlesungen/08_ohr_iii.pdf
[62] Vgl. D. Crystal, 1995/1997 und M. Papousek, 1995

2.3 Psychologische Gesichtspunkte auditiver Informationsverarbeitung

Bis zu diesem Kapitel führte ich Sie, die Lesenden, in die psycho-physischen Grundlagen des Hörsinns ein. Nachfolgend ziehe ich die psychologischen Gesichtspunkte auditiver Informationsverarbeitung ins nähere Blickfeld, um auch hier zum einen Grundlagen, auf die sich mein „Training Auditiver Kompetenzen“ (TAK) stützt, als Information zur Verfügung zu stellen. Andererseits, um neue Forschungsfragen für die Entwicklung einer auditiven Pädagogik für Eltern oder Erzieher/Ärzte/Pflegepersonal/Führungspersonen abzuleiten.

Die Bezeichnung „auditive Informationsverarbeitung“ umfasst laut Mareike Imhof, einen hochkomplexen Vorgang an Informationsverarbeitung, der sich aus akustischen und auditorischen Prozessen zusammensetzt. „Auditiv“ verstehen M.Imhof/J.Siebert/K.-J.Kluge somit als Oberbegriff für die gesamten darin enthaltenen Hör-Leistungen des kognitiven bzw. psychischen Systems, mit dem Kenner der Materie alles das erfassen, was an neurobiologischen und neuropsychischen Prozessen der Schallwellenverarbeitung buchstäblich sich in den menschlichen Köpfen abspielt.

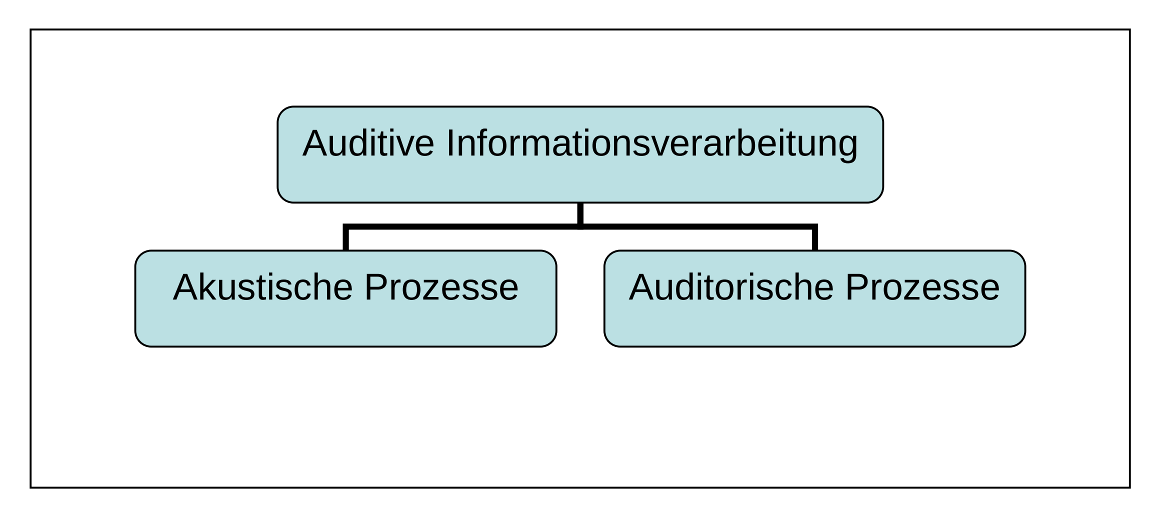


Abb. 6: Auditive Informationsverarbeitung nach M.Imhof

2.3.1 Die akustische Informationsverarbeitung

Unter dem Dach-Begriff der „akustischen“ Informations- bzw. Schallwellen-Verarbeitung[63] sprachlicher Äußerungen fällt die Verarbeitung von Tonhöhe, Tonhöhenvariationen, Lautstärke, geschlechtsspezifischer Stimmlagen, Intonationsverläufe, Akzente, Rhythmus, Geschwindigkeit und Timbre. Diese Komponenten beeinflussen -neben den vorhandenen Hörmustern- wiederum die Interpretation und Steuerung der Zuhörsituation bzw. der Wahrnehmung der sich verbal mitteilenden Person sowie der emotionalen Befindlichkeit derselben.
Damit das Gehirn des Hörers das Gehörte person- und kontextgerichtet interpretiert und steuert, „muss“ der Zuhörende die akustische Informationsverarbeitung bzw. Wahrnehmung von einer Reihe von Faktoren repräsentieren, die als Prozesse der Registrierung und einfacher Kategorisierung, eigenständig und zugleich unter Einbeziehung zahlreicher Synergieeffekte ablaufen. Zu den Faktoren akustischer Verarbeitung zählen laut J. B. Carroll[64] u.a.

- die Hörschärfe, d.h. die Leistungsfähigkeit des akustischen Apparates
  die Unterscheidung von Sprachlauten, Tönen und Tonabfolgen, wie z.B. Intonation, Akzent, Betonung, rhythmisch-prosodische Gliederung (Ann. d. V.)
- das Erkennen von Beziehungen zwischen den Tönen, z.B. „Melodie-Richtung“ (Ann. d.V.) höher oder tiefer,
- das Beurteilen von Tonsequenzen bzgl. Harmonie und Melodiösität,
- das Erfassen und Wiedergeben von Rhythmus und dessen mentales Weiterführen-Können
- das „absolute Gehör“[65]
- das Speichern von Merkmalen im Kurzzeitgedächtnis[66]

[63] Vgl. M. Imhof, 2003, Seite 12ff
[64] J.B. Carroll, 1993, Seite 392
[65] Das Absolute Gehör wird von der Neurowissenschaftlichen Gesellschaft (NWG) definiert als: „Absolutes Gehör bezeichnet die Fähigkeit, sich an die Tonhöhe von Schallsignalen unabhängig von einem äußeren Bezugspunkt erinnern zu können. Während nur etwa 1% der Menschen über ein absolutes Gehör verfügen, wurde es bei Vögeln und Säugetieren wiederholt nachgewiesen.“
Vgl.: http://nwg.glia.mdcberlin.de/de/courses/education/glossar.html
[66] Da J.B. Caroll sich auf Faktoren akustischer Verarbeitung beruft, jedoch keine Beispiel für diese Faktoren liefert, folgerte ich, dass das „Speichern von Merkmalen im Kurzzeitgedächtnis“ sich auf das sogenannte Echoische Gedächtnis bezieht. Ich recherchierte z.B. die Informationen, dass das Echoische Gedächtnis als Register für auditive Reize bezeichnet würde, dass es mehr Informationen speichere als es verarbeiten könne und diese unverarbeiteten Informationen in Bruchteilen von

- das korrekte Lokalisieren der Schallquelle(n)

M.Imhof schreibt in diesem Zusammenhang, dass „selbst wenn alle diese Faktoren individuell optimal ausgeprägt wären, ergäbe das Zusammenspiel dieser Fertigkeiten noch nicht Zuhören. Als notwendige oder förderliche Grundlage für ZuHören können sie jedoch angesehen werden.“[67]

Folglich eröffnet sich mir die Frage, welche physiologischen, psychologischen und pädagogischen Bedingungen erfüllt bzw. gewährleistet sein müssen, um schließlich von professionellem/kompetentem „ZuHören“ sprechen zu dürfen?

Auch hierzu geben M.Imhofs umfangreiche Recherche Hinweis und Erklärungen, die ich im nächsten Abschnitt vorstelle.

2.3.2 Die auditorische Informationsverarbeitung

„Der auditorische Prozess umfasst nun im Gegensatz zur akustischen Verarbeitung die differenzierte Analyse einer akustisch vermittelten Botschaft, einschließlich ihrer kognitiven Verarbeitung.“[68] M.Imhof zeigt mir mit ihrer Aussage an, dass Schall-Aufnahme und Schall-Verarbeitung unterschiedliche und zugleich abhängige Prozesse darstellen. Die kognitive Verarbeitung des akustischen Ereignisses stellt m.E. die Schlüsselfunktion dessen dar, inwiefern die eigene Hör-Biografie das ZuHör-Ergebnis beeinflusst, gar manipuliert oder große Sprecher-synchrones Zuhören zulässt/ermöglicht.

Die Imhofsche Differenzialanalyse beinhaltet:

- die Segmentierung des Geräusch- bzw. Wortstroms, z.B. „Erkennen“ bzw. „Erhören“, wann ein Wort beginnt und endet (Ann. d. V.),

---

Sekunden durch neue ersetze. Tonhöhe und Lautstärke sind zwei dieser physikalischen Merkmale, die ich ermitteln konnte.

[67] M. Imhof, 2003, Seite 18

[68] M. Imhof, 2003, Seite 14

- die Identifikation von Begriffen, z.B. den Begriff „Gott“ identifizieren, da es sich um keinen „Gegenstand in der Erfahrung“ (Immanuel Kant) handelt (Anm. d. V.)
- die Aktivierung mentaler Modelle, z.B., dass Menschen, die laut sprechen, gereizt und aggressiv seien (Anm. d. V.)
- die Integration der Information in bestehende Wissensstrukturen, z.B. der ZuHörer hört von seiner Gesprächspartnerin, dass es in der Fabrikhalle, in der diese Frau arbeitet sehr staubig aufgrund des zu verarbeitenden Materials sei. Sie ergänzt sein „Wissen“ mit der Information, dass in der Halle außerdem Temperaturen von über 40 Grad Celsius vorherrschten;
- das Verknüpfen der Informationen mit Inhalten aus dem Langzeitgedächtnis,
- das Umformen und Neukonstruieren von Schemata, Schlussfolgerungsprozessen, Interpretationen, emotionalen Reaktionen und Bewertungen

M.Imhof schlussfolgert weiter, in Anlehnung an D.Berg u. M.Imhof[69], diese „Prozesse höherer Ordnung“ würden durch die Intention zur Selektion gesteuert, d.h. es gelten als Voraussetzungen kognitive und motivationale Aktivitäten des Rezipienten einer Botschaft, das Unterscheiden-Können von Relevantem versus Irrelevantem, die Einbeziehung von Inhalten aus dem Langzeitgedächtnis, um Strukturen und Sinn aus der Botschaft zu konstruieren, das wiederum den „Einsatz energetischer Aktiviertheit“[70], m.a.W.: Konzentration, erfordert.

---

[69] D. Berg; M. Imhof, 1996, Seite 42-49
[70] M. Imhof, 2003, Seite 16

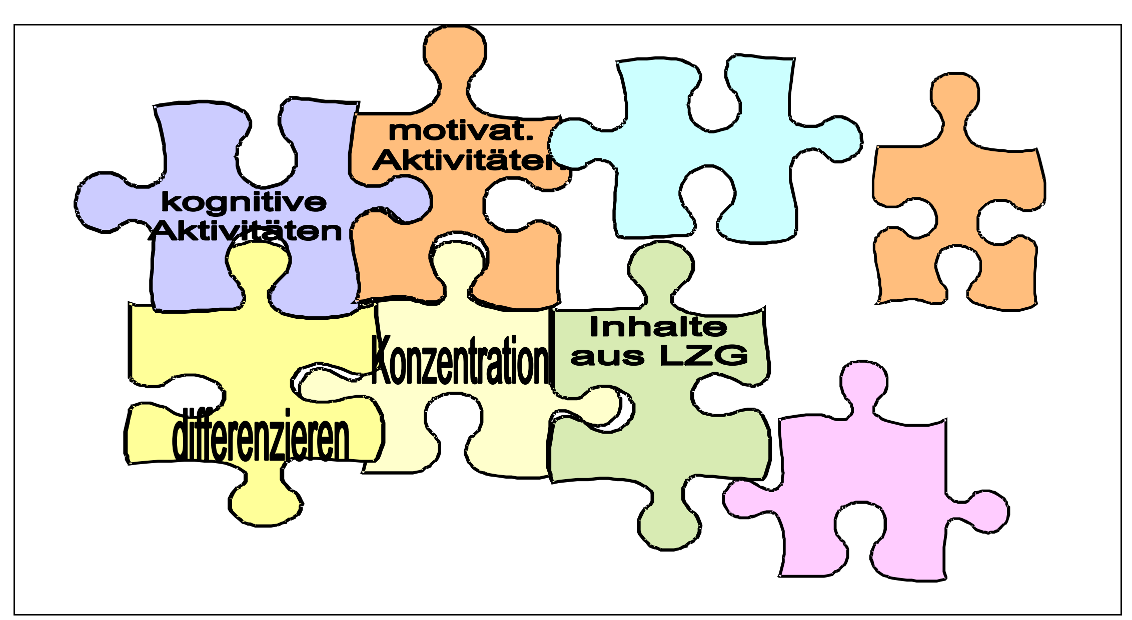


Abb. 7: Voraussetzungen für „Prozesse höherer Ordnung“

Darüber hinaus verarbeitet ein ZuHörer bzw. Rezipient sprachliche Inputs mit personalen, situativen und/oder kontextuellen Merkmalen, sowie zusätzliche Informationen, wie z.B. "implizite Botschaften“ und „Nebengeräusche“. In einem weiteren Schritt obliegt es dem Zuhörenden, auf all´ diese akustischen Informationen angemessen zu reagieren. Diese Reaktionen sind wiederum determiniert und zusammengesetzt aus Performanz- & Kompetenz-Aspekten der Sprach- sowie Denkfähigkeit des Zuhörenden, dessen Wahrnehmungsgeschwindigkeit sowie Kapazität und Flexibilität seines Arbeitsgedächtnisses. M.Imhof führt diesbezüglich an, dass eine einzige Arbeitseinheit des Arbeitsgedächtnisses aus allen Reizen, die in Form von Schall erst ins Ohr, dann an unsere Nervenzellen gelangen, selektiert, die existierenden Schemata zur Interpretation aktiviert, konkurrierende und interferierende Reize ausgeschalten und die aktuellen Informationen ständig wiederholt und integriert werden müssen. Zeitgleich muss sich der Zuhörende dem Tempo des Sprechers anpassen bzw. dieses mitvollziehen, um auch das Gemeinte in den Schallwellen zu erfassen.

Die Informationsverarbeitung beim Zuhören beschreibt M.Imhof als vier-dimensionalen Prozess, dem sie die Komponenten personale Regulation des

Zuhörers, Wahrnehmung des verbalen Inputs, Wahrnehmung des Sprechers und Wahrnehmung der Situation beifügt.
Die „Determinanten des Zuhörprozesses“[71] bringt M.Imhof mit folgendem Modell zum Ausdruck:

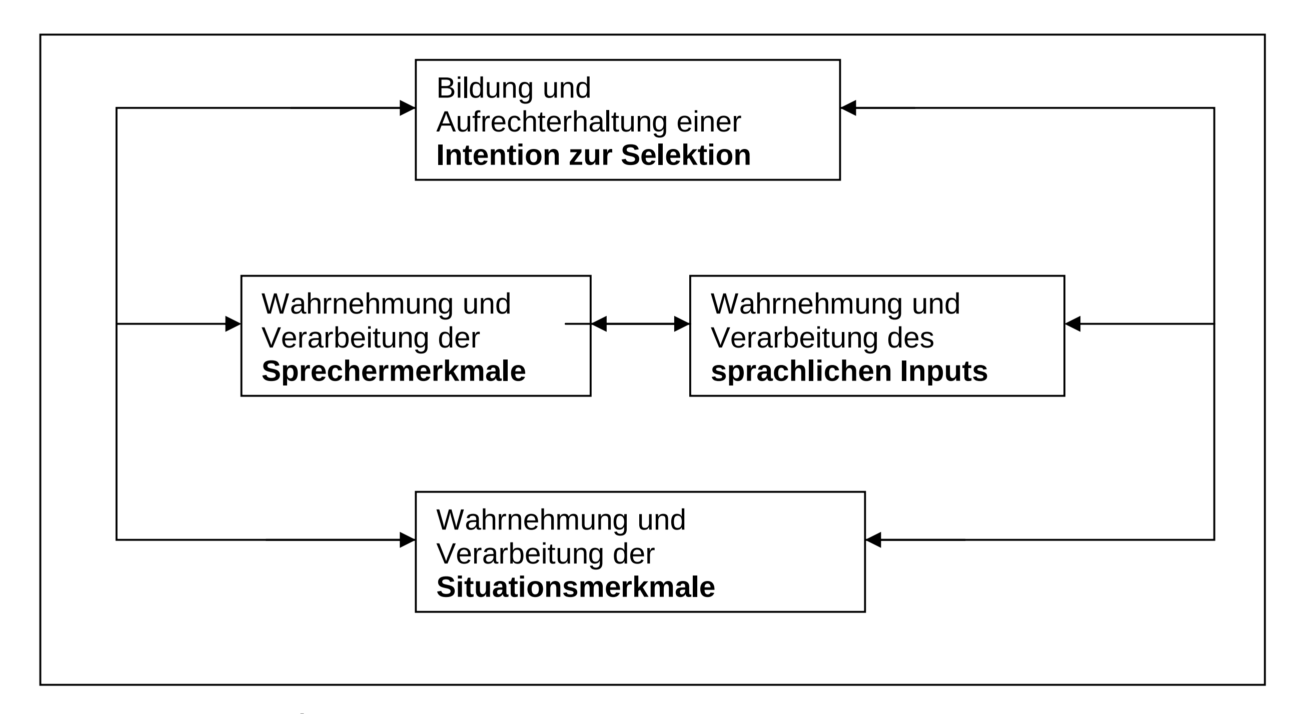


Abb. 8: Die Imhof´schen Determinanten des Zuhörprozess-Modells

2.3.3 Zusammenfassung

Schlussfolgernd bedarf das Zuhören nach M.Imhof motivationalen[72] bzw. volitionalen[73] (= wollend bzw. wünschend) Merkmalen, Selbstregulationsfähigkeit und Vorwissen, welche sich in den zahlreichen Aktivitäten und non-linearen Prozessen der Plastizität des Gehirns widerspiegeln. Demzufolge ist ZuHören nicht ausschließlich Sprachrezeption, sondern auch aktiver Dekodierungsprozess.
Dieser beinhalte nach G.M.Habermann „mindestens drei Dimensionen: die Verarbeitung der sprachlichen Botschaft, die Wahrnehmung des Sprechers und die

---

[71] M. Imhof, 2003, Seite 54
[72] M. Imhof, 2003, Seite 63ff
[73] M. Imhof, 2003, Seite 63ff

Wahrnehmung der Situation.“[74] G.M.Habermann geht in seinen empirischen Untersuchungen noch einen Schritt näher als M.Imhof auf die Selbstregulation des ZuHörers ein. Dieser bringt die emotionale Befindlichkeit des Rezipienten im ZuHör-Prozess ein.

Jeder ZuHörer konstruiert im Rahmen von Hören/ZuHören Bedeutung, indem er mit der Information auditiv, kognitive und emotional aktiv umgeht und dabei sehr spezifische Entscheidungen trifft, da beim Zuhören kontinuierlich Information „...selektiert, organisiert, interpretiert und integriert“ [75] werden müssen.

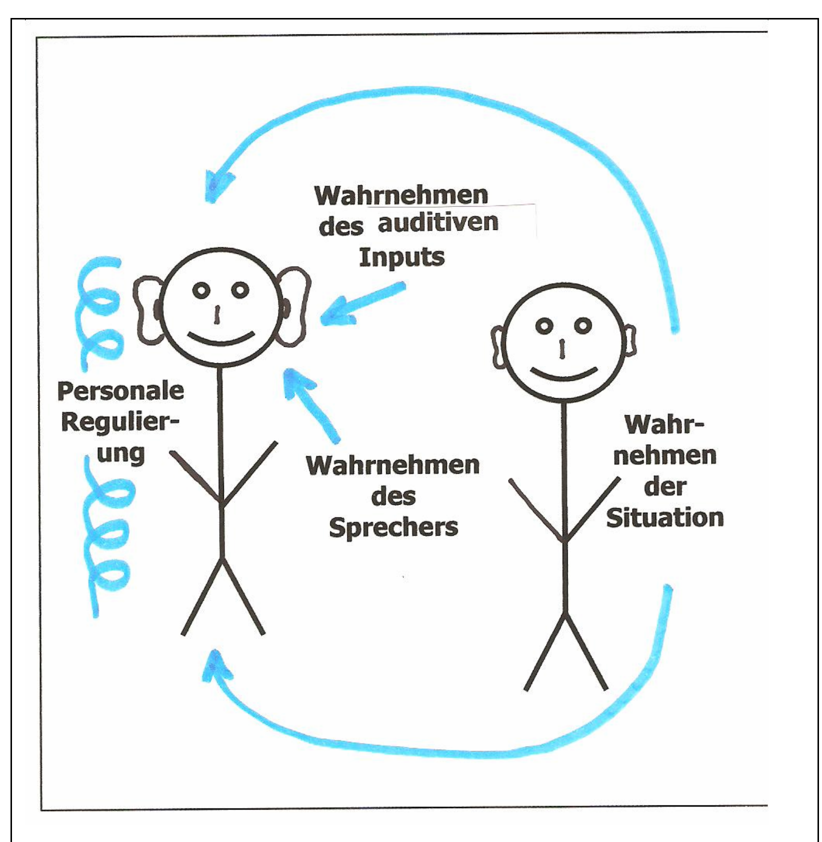


Abb. 9: Auditiver Wahrnehmungsprozess nach G.M.Habermann

Bevor ich im nächsten Kapitel Beispiele für bereits in der Wissenschaft etablierte Kommunikationsmodelle vorstelle, die wertvolle Hinführungen zu meinem "Training Auditiver Kompetenzen" (TAK) lieferten, und ich abschließend zu diesem Kapitel ein vorläufiges Resümee in Bezug auf meine Studien ziehe, gehe ich folgend noch

---

[74] G.M. Habermann, 1996, Seite 13-26

[75] M. Imhof, 2003, Seite 11

auf einzelne Aspekte aus M.Imhofs Recherchen ein, die für den Fokus meines Modells der (Zu-)Hör-Zuwendung eine bedeutsame Rolle spielen.

Während aus meiner Sicht in der Linguistik bis heute die Sicht auf das Hör-Verstehen und Sprechdenken durch die Annahme geprägt erscheint, der Sprechende „müsse“ u.a. „prosodische Formen“ wie z.B. Akzentuierung und Sinnschrittgliederung einhalten, sowie Sprechausdrucksweisen produzieren, die sich an den Kernfragen orientieren: „Wie sage ich, was ich meine, so, dass andere es hören und verstehen können?“[76] bzw. „Wie verstehe ich, was ich höre, so, wie der oder die andere es meint?“[77], um dialog- & gesprächsfähig zu werden und, um z.B. Beziehungsfallen, Motivations- & Ermüdungserscheinungen, Orthographie- & Lautbildungsfehler sowie Sinn-Verstehens-Fehler bei seinen ZuHörern zu vermeiden, reicht diese Blickrichtung m.E. zum Trainieren Auditiver Kompetenzen nicht aus.

Ich bin der Meinung, dass unter den o.a. Kernfragen die Fähigkeit und Verantwortung gelingenden ZuHörens auf ZuHörerseite (noch) unterschätz wird. Ich frage mich: was nützt rhetorisches Geschick, wenn ZuHörer nur die "Oberfläche" (z.B. Sachinhalt oder Stimmung) verstehen bzw. erfassen, es zwischen ZuHörer und Sprecher jedoch zu keinem auditiven „deep acting“ (J.J.Gross) kommt?

Obgleich ich K.Knapps Ausführungen bzgl. der o.a. Dialog- und Gesprächsfähigkeit aus dem Bereich der Linguistik kognitiv und emotional beipflichte, ich erinnere mich z.B. an eine Hochschul-Dozentin, die mit ihrer hohen und hastigen bzw. schnellen Sopranstimme bei mir ängstliches Lachen und verstörenden Unaufmerksamkeit hervorrief, wodurch ich mich vom ZuHören auf die von ihr vermittelten Informationen abhalten ließ, lassen K.Knapp et al. außer Acht, was für Beruf und Alltag von entscheidender Bedeutung erscheint: die eigene ZuHör-Verantwortung. Mehr noch, K.Knapp et al. definieren „Hörverstehen“ als eine „Dimension des Zuhörens“, welche „...sich ebenfalls als regelhaft erweist: in Abhängigkeit von (...) sprecherischer Realisierung (Sinnschritte und Akzentuierung, Anm. d. V.) sind die Sinnintentionen von Schreiber und Sprecher erkennbar.“[78] Hinzufügend folgern K. Knapp et al.: „Rhetorisch betrachtet sind Lehrende Rednerinnen und Redner, (...) im beratenden und konfliktbearbeitenden Zweiergespräch.“[79] Bevor ich auf die o.a.

---

[76] Karlfried Knapp, et al., 2004, Seite 66
[77] Karlfried Knapp, et al., 2004, Seite 66
[78] Karlfried Knapp, et al., 2004, Seite 68
[79] Karlfried Knapp, et al., 2004, Seite 69

ZuHör-Verantworung zurück komme, stelle ich bereits an dieser Stelle infrage, dass Hörverstehen sowie ein rhetorisches Betrachten von Lehrenden als Redner/Rednerinnen, insbesondere im „beratenden und konfliktbearbeitenden Zweiergespräch“[80] einen wertschöpfenden & kommunikationsbedeutsamen Beitrag zur Kommunikations- und Unterrichtsgestaltung leistet. Meine Untersuchungen innerhalb dieser Studie werden dem Leser verdeutlichen, dass eben diese Auffassung darüber, dass Lehrende „Redner/innen“ seien und als Lehrende bzw. Beratende vor allem „didaktisch-methodische“ Redeformen reflektieren und beherrschen müssten, zwar weit verbreitete Ausbildungspraxis ist, jedoch weit entfernt von einer Person förderlichen und Ressourcen stärkenden Lern-Praxis. Aus wissenschaftlich-forschenden Gesichtspunkten heraus mag eine ´solche´ Betrachtung gewinn- und erkenntnisbringend sein –wohl mehr der Wissenschaft Willen als der Lernenden wegen- doch pragmatisch und „pädagogisch wertvoll“ (Lehrende, Beratende und Erziehende sind m.E. immer pädagogisch tätig) scheinen mir diese Überlegungen und Behauptungen nicht. Pädagogen sind meines Ermessens aufgefordert, individuelle Werte zu begreifen, erkennen, lenken, fördern, indem sie mittels ZuHören (und erst nach dem ZuHör-Prozess mittels Sprechen) auditiv in „deep acting“ (J.J.Gross) Beziehungen treten und diese weiterhin verfolgen.

Hierzu mein Beispiel für auditives "deep acting“:

Eine Erzieherin im "Gespräch" mit ihrer Vorgesetzten, der Gruppenleiterin

Erzieherin: „Ich hätte Ihnen am Anfang nicht so viel Vertrauen schenken dürfen. Ich dachte, mit Ihnen kann ich reden. Aber jetzt weiß ich, dass es Ihnen auch nur um die Arbeit und nicht um mich geht. Wie man sich in einem Menschen täuschen kann! Ich wünschte, ich hätte mich nie auf Sie eingelassen. Und wahrscheinlich müssen Sie jetzt gleich wieder zum nächsten Termin. Sie schauen nur nicht auf die Uhr, weil ich Sie durchschaut habe. Schauen Sie nur, wenn Sie wollen! Auf meiner Uhr ist es längst zu spät für Sie."

Gruppenleiterin: „Ihr früheres Vertrauen ist in Enttäuschung und Ärger umgeschlagen, Sie glauben, dass Sie mir nichts bedeuten. Sie fühlen sich von mir betrogen und ausgebeutet. Ist es, dass Sie hofften, wir hätten bessere Freunde werden und mehr Zeit miteinander verbringen können? Offensichtlich habe ich Ihre

[80] Karlfried Knapp; et al., 2004, Seite 69

Hoffnungen nicht so erfüllt, wie Sie das von mir erwartet haben. Vielleicht fühlen Sie sich von mir zurückgewiesen, ist es das?"

2.4 ZuHörVerantwortung

Oder: Auditive Chancen hören und nutzen

Nach meinem kritischen Exkurs bzgl. rhetorischer und linguistischer Aspekte in ZuHör-Prozessen, wende ich mich den Worten "ZuHör-Verantwortung", „ZuHör-Gelegenheit/-Situation" und "ZuHör-Ziele" zu. Ich vertiefe nun anhand folgender Ausführungen meine Überlegungen zu "äußeren Einflussfaktoren" auf den ZuHör-Prozess.

2.4.1 "ZuHörGelegenheit"

Die "ZuHör-Verantwortung" steht m.E. in enger Verbindung mit der eigenen Aufmerksamkeits-Richtung, unter der ich sowohl Prozesse der Konzentration und Aufmerksamkeit[81], als auch der Hörer-Motivation[82] und Emotionalität[83] verstehe, sowie den jeweiligen Zuhör-“Gelegenheiten“[84]. M.Imhof unterscheidet in Anlehnung an M.Rost (1990), A.D.Wolvin & D.R.Coakley (1996), T.Herrmann u. Grabowski (1994), Rummer (1996) Bandura (1979), Berg & Imhof (2001), Imhof (1995), unterschiedliche Formen und Bedingungen zur Entwicklung und Beurteilung von ZuHör-Situationen und ZuHör-Zielen. Von denen führe ich einzelne beispielhaft jetzt ein. Je nach Situation, Person, Aussage, meiner augenblicklichen emotionalen Verfassung u.v.a.m., richte ich meine ZuHör-Aufmerksamkeit und meine eigenen Interessen auf das, was ich höre bzw. hören will. Ich frage mich, ob das von mir

[81] M. Imhof, 2003, Seite 58 ff
[82] M. Imhof, 2003, Seite 58ff
[83] Diesem Thema ist in meiner Studie ein eigenes Kapitel gewidmet, daher folgen an dieser Stelle keine weiteren Ausführungen zum Begriff der Emotionalität
[84] M. Imhof, 2003, Seite 37

gemeinte Hören bzw. "Heraushören" dessen, was ´man´ aus eigenen Interessen/Motivation/Absicht eine Art auditiver Rosenthal-Effekt sein könnte? mit dieser Wortschöpfung beabsichtige ich herauszustellen, dass "unreines" (= ungeübtes, unreflektiertes) ZuHören den auditiven Prozess der Art beeinflussen kann, dass der ZuHörende aus dem Gehörten jenes "heraushört“ bzw. versteht, was seine Erwartungen/Überzeugungen bzw. Vorurteile bestätigt. M.a.W. die Erwartungen des ZuHörenden wirken sich in subtiler Weise im auditiven Prozess auf den Gehörten aus, dem Effekt nach wird gehört, was erwartet und verstanden werden will.

M.Henninger und H.Mandel führen hierzu an: „Durch die individuelle Unterschiedlichkeit der kognitiven (incl. emotionalen, Anm. d. Verf.) Inhalte bzw. des in einer Person repräsentierten Wissens, kommt es zu unterschiedlichen Zeichen-Bedeutungsrealtionen bei Hörer und Sprecher.“[85]

Hierzu mein Beispiel: Ich befinde mich zu Fortbildungszwecken in einer fremden Stadt, gestalte gerade meine Mittagspause und laufe durch die belebte Innenstadt. Mir entgegenkommend ruft jemand laut (m)einen Namen.

Möglichkeit a) Da ich mich in der Stadt fremd, müde und einsam fühle und davon ausgehe, dass mich hier niemand kennt, nehme ich den Ruf zur Kenntnis, erlebe einen winzigen Moment des Wiedererkennens bzw. -erhörens und entscheide mich dafür, dass dieser Ruf nicht mir gelte, ich ignoriere bzw. „überhöre“ den Ruf aufgrund meiner Annahme, in dieser Stadt fremd und unbekannt zu sein. Möglichkeit b) Mit einer anderen emotionalen und kognitiven Einstellung, angenommen ich sei fröhlich gestimmt, stolz auf eine erbrachte Leistung im vorangegangenen Fortbildungskurs und wünsche mir weitere Aufmerksamkeit und Anerkennung, dann reagiere ich auf den Ruf meines Namens so, dass ich mich von der Stimme & dem Zuruf emotional angesprochen fühle, schaue, wer rief und bleibe aufmerksam, ob die mich vermeintlich grüßende Person tatsächlich etwas von mir möchte. Vielleicht frage ich sogar nach, ob er/sie mich, Julia, meint?

Ich schlussfolgere aus meinem Beispiel, dass auditive Prozesse je nach "psychischer Verfassung" bzw. je nach "ZuHör-Gelegenheit" unterschiedliche auditive und kognitive Resultate hervorbringen.

---

[85] Michael Henninger; Heinz Mandl, 2003, Seite 20

Zum Differenzieren auditiver Gelegenheiten liefert M.Imhof[86] drei Zuhörsituationen mit jeweils für mich sehr plausiblen unterschiedlichen Funktionen:

- Zuhören in der Wissensvermittlung,
- Zuhören in der sozialen Interaktion sowie
- Zuhören in Beratungs- und Problemlösungssituationen.

Diese Zuhörsituationen – schreibt sie ergänzend - seien wiederum gefüllt von Zuhör-Zielen, die z.B. der (sach-)Informationsaufnahme, des persönlichen Austausches, der kritischen Auswertung und/oder dem Vergnügen am ZuHören dienten.

Ich bringe hier ein Beispiel für ZuHör-Prozesse, in denen unterschiedliche Interessen/Absichten und auditive Anliegen zum Ausdruck gebracht werden:
Frau F. gehören zwei Kinder, die aufgrund gerichtlicher Veranlassung nicht mehr bei ihr, sondern seit zwei Jahren in einer Jugendhilfeeinrichtung (Kinderwohngruppe) leben. Aktuell hat sie bereits zwei Mal, die von ihr eingeforderten und vereinbarten Besuchsmöglichkeiten nicht eingehalten. Als Beraterin für die Jugendhilfeeinrichtung nehme ich telefonisch Kontakt zu ihr auf, um folgendes zu verstehen: Ich suchte nach einer Aufklärung darüber, was der Anlass war, nicht zu den Besuchen zu kommen, an denen ihr bislang so sehr gelegen war.
Ich: „Guten Morgen Frau F., hier spricht Frau Siebert. Wir hatten für gestern einen Besuchskontakt vereinbart. Wir haben sie vermisst. Jetzt frage ich mich, was der Grund gewesen sein könnte, dass Sie nicht gekommen sind? Bisher hatte Ihnen doch so sehr daran gelegen ihre Kinder zu sehen."
Frau F. eröffnet mir darauf hin mit lautstarker Stimme und in ungebremstem Redefluss:
„Natürlich sind mir meine Kinder wichtig! Meine Kinder haben absolute Priorität bei mir! Nichts ist mir lieber als meine Kinder zu besuchen. Aber wie soll ich denn die Fahrt bezahlen? So viel Geld habe ich nicht. Stellen Sie sich mal vor, das Jugendamt bezahlt mir das Geld für die Fahrt auch nicht mehr im Voraus, ich soll die Fahrkarte jetzt auch noch auslegen bis ich sie erstattet bekomme! Und da fragen Sie auch noch, weshalb ich nicht zu Besuch gekommen bin?"

[86] M. Imhof, 2003, Seite 18f

Ich: „Sie wünschen sich nach wie vor ihre Kinder wieder zu sehen, doch wissen sie nicht, wie sie das Geld dafür aufbringen können. Sie fühlen sich enttäuscht und vielleicht alleingelassen mit ihren Sorgen?"
Frau F.: „Das kann man wohl sagen! Meine Kinder sind weg und ich ganz allein. Ich schaffe es ja nicht einmal, meine Stromrechnung zu bezahlen. Alles ist so schrecklich teuer geworden. Und dann möchte man seinen Kindern ja auch eine Kleinigkeit mitbringen.“ ...
Ich: „Frau F. wie wäre es denn, wenn wir zwei jetzt gemeinsam überlegen, wie Sie und ihre Kinder den Kontakt zueinander aufrechterhalten können, ohne große finanzielle Aufwendungen?"
Frau F. und Frau Siebert vereinbaren im weiteren Gesprächsverlauf regelmäßige Telefonkontakte und Frau F. schlägt vor, ihren Kindern zunächst eine Postkarte zu schreiben.

Frau F. macht mir in ihrer ersten Äußerung sehr deutlich, dass ihre Kinder ihr wichtig seien und sie diese gern besucht hätte, jedoch vor dem Problem stehe, die Fahrtkosten nicht zahlen zu können. Sie scheint verärgert und erzürnt darüber, dass ihre Erwartungen nicht erfüllt werden, z.B. Vorauszahlungen des Jugendamtes sowie bzgl. meiner Nachfrage über die Gründe der ausgefallenen Besuche. Zugleich erscheint sie bargeldlos, da sie das Geld im Voraus nicht auslegen könne. Obwohl ich glaube, dass Frau F. sich noch nie mit Linguistik beschäftigte, bringt sie ´spontan und „aus dem Bauch heraus“ unmissverständlich und betont zum Ausdruck, was Anlass ihres Fernbleibens und Problem ihrer Notlage sei.
Frau F. als ZuHörende reagiert emotional erregt/aufgebracht auf meine einleitende Anfrage, sie scheint Inhalt (= Thema) und Adressat misszuverstehen und macht aus dem Gehörten einen Vorwurf, den sie rechtfertigen zu müssen glaubt...

Anhand meines Beispiels mit Frau F. verfolgte ich mehrere Absichten, die ich sowohl an meiner Person, als auch an der von Frau F. sowie an den Interessen ihrer Kinder, nämlich die Mutter wiederzusehen, orientierte. Zum einen ging es mir in dem o.a. Beispiel mit Frau F. um eine Sach-Aufklärung (Frau F. kam nicht, da ihr das Geld für den Kauf der Fahrkarten fehlte), es ging auch darum, sie und ihre Kinder in dem Wunsch, sich zu sehen, zu unterstützen, als auch darum, Vereinbarungen bzw.

Lösungswege zu erarbeiten, um möglicherweise weitere Besuchsausfälle und damit verbundene Enttäuschungen auf Seiten der Kinder und der Mutter, sowie Terminverschiebungen zu vermeiden. Das Telefongespräch mit Frau F. enthielt somit Aspekte der Wissensvermittlung (ihre Kinder und ich haben vergebens gewartet, damit entfachte Enttäuschungen sollen nicht wieder vorkommen; es fehlt Frau F. an Geld; Frau F. möchte ihre Kinder sehen) als auch Aspekte des kritischen ZuHörens („einfach" Fernbleiben wurde von mir nicht hingenommen), des therapeutischen ZuHörens (Frau F. in ihrer Notlage zu verstehen sowie Lösungsmöglichkeiten mit ihr gemeinsam zu entwickeln) sowie ästhetischen Zuhörens (ich teilte Frau F. im weiteren Verlauf des Telefonates mit, dass sie gerade unerträglich laut für mein Ohr spreche. Deshalb bat ich sie, wieder etwas leiser mit mir zu sprechen, damit ich ihr akustisch schmerzfreier bzw. gelingender zuhöre) in einem Gespräch, das sich mir sowohl als Soziale Interaktion als auch Beratungssituation darstellte.

Ich schließe aus M. Imhof´s aufgeführten Kategorisierung und meinem Beispiel, dass die Zuhörer-Situation respektive "ZuHör-Gelegenheit" i.S.v. M.Imhof und mir, sowohl von äußeren Arrangements, doch insbesondere von der emotionalen und kognitiven Ausgangslage, d.h. der Selbstwirksamkeitserwartung, eines ZuHörenden hauptsächlich mitentschieden wird. Da in Gesprächen die Rolle des ZuHörers und Sprechers nicht determiniert, sondern sich bestenfalls abwechselnd ergeben, liegt m.E. die Verantwortung für das Gehörte, für das Verstandene und für die Beziehungsgestaltung jeweils in der Person des ZuHörenden.

2.4.2 ZuHörZiele

Als weitere Möglichkeit Zuhörsituationen, und daraus ableitbare Zuhörziele zu beschreiben, führt M.Imhof die nach M.Rost entwickelte Tabelle[87] der Arten des Zuhörens mit den vom ZuHörer abhängigen Zuhörzielen auf:

Type of listening	Gereral purpose
Transactional listening	learning new information
Interactional listening	recognizing personal component of message
Critical listening	evaluating reasoning and evidence
Recreational listening	appreciating random or integrated aspects of event

Abb. 10: Zuhör-Stile nach M.Rost

Diese Einschätzungen von M.Imhof/M.Rost und folgend von A.D.Wolvin und D.R.Coakley bringe ich als Beispiel dafür, unter welchen Aspekten und in welche Richtung ZuHör-Forschung zur Zeit, u.a. von den Kommunikationswissenschaftlern A.D.Wolvin/D.R.Coakley, betrieben wird, und entlang dessen ich meine Forschungsstudie formuliere und angehe. Daher stellt sich mir die Frage, ohne die aufgeführten Zuhör-Aspekte in ihrem Sinngehalt zu kritisieren, ob bzw. wann es für das Lernen & Lehren eines ZuHör-orientierten Lehr-Lern-Arrangements bzw. mein „Training Auditiver Kompetenzen“ (TAK) von Bedeutung wird, das eigene ZuHör-Verhalten an die verschiedenen Real-Gelegenheiten anzupassen bzw. die ZuHör-Ziele nach den „Ansprüchen der Gelegenheit“ zu orientieren? Diese (Kern-) Fragen meiner Forscherin-Absichten beschäftigen mich deshalb, weil ich davon ausgehe, dass Menschen sog. „Situationen“ primär kommunikativ, d.h. sprachlich und vor allem auditiv bewerten bzw. „schaffen“ und beeinflussen. Ich gehe sogar so weit zu behaupten, dass ein tiefes Verstehen, dem ZuHören vorausgegangen ist, in jeder Situation angebracht erscheint, weil es zur Perspektiv-Erweiterung des ZuHörenden beiträgt und selbst in Situationen, in denen z.B. Meinungsverschiedenheiten oder unerwünschte Konsequenzen ausgesprochen

[87] M.Rost, 1990, Seite 11

werden müssen, zu objektiveren & emotional ausbalancierteren Entscheidungen führt, in deren Folge weitere Begegnungen, ein erneutes “Aufeinanderzugehen“ und „miteinander reifen“ im Sinne eines „Ich bin o.k. – du bist o.k.“[88] erst ermöglicht wird.
Meine Grundhaltung bzw. ZuHör-Ziel lautet z.Zt.: stets den Anderen in seinem Gesamten zu verstehen (zu suchen), ein tiefes Verständnis für die Personen des Anderen zu entwickeln. Ich verspreche mir mittels ZuHören einen "tieferen Einblick" bzw. erlaubten Zugang in die andere Person/mein Gesprächspartner, der sowohl meine Verstehens-Perspektiven erweitert, mich aus meinen automatisierten Hör-, Verhaltens- und Denk-Mustern herausholt, und meine Befähigung zum zugekommen lässt, aus dem Repertoire an Response jene(n) zu wählen, welchen den Anderen (am ehesten) anregt, angstfrei selbst-exploratief zu sprechen und somit bereit zu werden, sich selbst zu explodieren bzw. sich zu entfalten und entwickeln.
Doch schaue ich mir zuerst noch ein weiteres Kommunikations- bzw. ZuHör-Modell an, das den Vorstellungen von ZuHör-Zielen einen Platz einräumt. A.Wolvin und C.G.Coakley´s Modell biete ich deshalb hier an, weil dieses erstmals die Leistungen des ZuHören-Könnens zusammenfasst, die grundsätzlich in jedem Kommunikationstraining Berücksichtigung finden müssten, wenn es darum geht, Gemeintes zu hören und zu verstehen und daher als Grundlage zu meinem „Training Auditiver Kompetenzen“ (TAK) herangezogen wird.

A.D.Wolvin und C.G.Coakley orientieren ihr Verständnis von Zuhören an einem “Baummodell”, dessen Zuhörziel-Varianten auf dem Faktor des diskriminativen[89] Zuhören-Könnens aufbauen. Unter ihrem "diskriminativen Zuhören" fassen die Autoren die Fähigkeit, „aural stimuli“, d.h. auditive Reize vom Sprecher zu unterscheiden und diese (z.B. Worte, Laute) zu entschlüsseln.
"Auditive Unterscheidungsfähigkeit ist wichtig für das Aufdecken und Erkennen verbaler und nonverbaler Geräusche, sowie für die Erkennung der Klang-Struktur von Sprache, zum Aufdecken und Isolieren vokaler Schlüssel, zum Verstehen

---
[88] Vgl. Transaktionsanalyse, Eric Berne
[89] Vgl. A.D.Wolvin ; C.G. Coakley, 1996, Seite 168ff

dialektischer Unterschiede und zur Erkennung von Geräuschen aus dem Umfeld."[90] (siehe Original im Angang)

Weiter führen A.D.Wolvin und C.G.Coakley an: „...ohne hoch entwickelte auditorische Unterscheidungsfähigkeit, können wir unser Ziel, ein vollständig Zuhörender zu werden, nicht erreichen."“[91] (siehe Original im Anhang)

Und so folgern A.D.Wolvin und C.G.Coakley weiter: Sobald der ZuHörer sich entschieden hätte, die Botschaft oder Teile derselben so aufzunehmen, dass er sich ihrer erinnere, diese wiedergeben oder sich später wieder darauf beziehen wolle, folge das „verstehende Zuhören“, welches sich laut A.D.Wolvin und C.G.Coakley in therapeutisches, kritisches oder ästhetisches ZuHören aufgliedert.

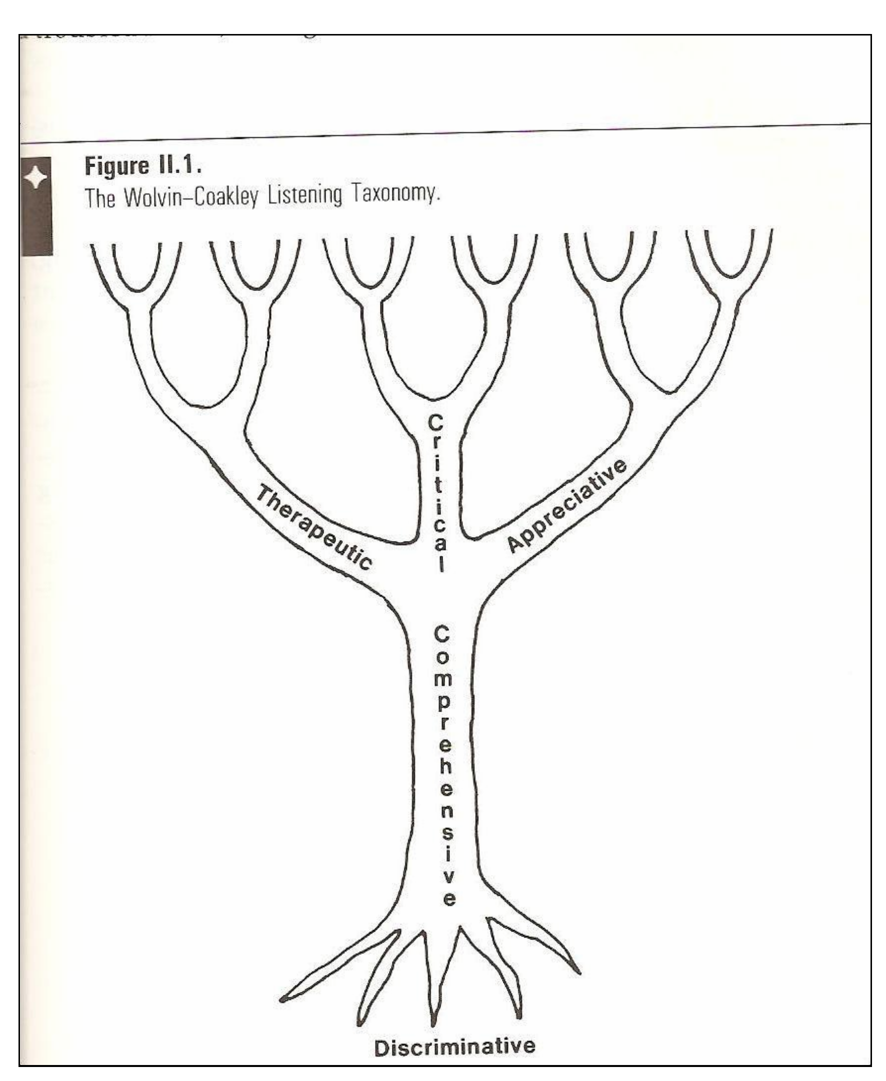


Abb. 11: The Wolvin-Coakley Listening Taxonomy[92]

---

[90] A.D.Wolvin; C.G. Coakley, 1996, Seite 168
[91] A.D.Wolvin ; C.G. Coakley, 1996, Seite 171
[92] A.D.Wolvin ; C.G. Coakley, 1996, Seite 165

Dieser entwickelten Differenzierung schließe ich mich insofern an, weil ich, um einen Gesprächspartner zutiefst verstehen zu wollen & zu können, ich diesen in all seinen Nuancen und Intentionen erfassen und zugleich mich in meiner ZuHör-Fähigkeit und meinen ZuHör-Zielen erkennen muss, um kompetent & fair bzw. Sprecher-synchron zu verstehen. Dieses Verstehen-wollen & -können des Gehörten heißt nicht, mit diesem in seiner Meinung bzw. Haltung überein zu stimmen oder eigene Meinungen aufzugeben. Kompetentes ZuHören ermöglicht jedoch ein tiefes Verstehen des Anderen und von sich selbst. Kompetentes, weil dirfferenziertes plus „mehr-schichtiges“ ZuHören, befähigt den ZuHörenden sich selbstkritisch zu reflektieren und bewusste & verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen einerseits sowie andererseits den Gehörten in seinem Sein & „so geworden-Sein“ zu begreifen/zu verstehen. Infolge dieses zugehört-Werdens & verstanden-Seins kann bzw. darf der Gehörte sich erstmals angstfrei seiner Selbst stellen, sich zu reflektieren.
Meine Behauptung fußt auf A.D.Wolvin und C.G.Coakley´s Ausführungen, wonach die Autoren behaupten, dass folgende Prinzipien zusammentreffen[93]:

Der effektive/erfolgreiche Therapeutische Zuhörer

- fokussiert volle Aufmerksamkeit auf den besorgten Sender, z.B. indem er rückmeldet: „Ich höre ihre Sorge und nehme mir jetzt für unser Gespräch eine halbe Stunde Zeit."
- hört empathisch zu, z.B. Er: „Ich bin gar nicht mehr fähig, irgend einer Sache etwas Schönes abzugewinnen. Ich habe keinen Kontakt mehr zu niemandem. Ich habe auch keinen Kontakt mehr zu Gegenständen und so." Der empathische ZuHörer: „Du spürst nichts mehr, du fühlst dich abgeschnitten von allen?!“
- dient als „sounding board“ (Resonanzboden, Anm.d.V.) und hält sich mit Ratschlägen, Diagnosen etc. zurück, um dem Sprechenden die Selbst-Exploration zu ermöglichen, z.B. Er: „Die Hannelore sieht meiner Frau etwas ähnlich. Und deshalb habe ich gerade beide miteinander verglichen: aber meine Frau hätte es nie fertig gebracht einen fremden Menschen auf dem

[93] Die Autoren liefern keine Beispiele für ihre Prinzipien mit; daher erlaube ich mir eigene Beispiele zu formulieren, in der Form, wie ich A.D.Wolvin / C.G. Coakley verstehe.

Bahnhof anzusprechen, das würde sie einfach nicht fertig bringen." Der therapeutische Zuhörer: "Du wünscht dir, dass deine Frau sich mutiger oder selbstbewusster verhält?“ Er: „Ja, ganz genau. Ich bin in Gedanken gerade die letzten Jahre unserer Beziehung durchgegangen. Und vielleicht war ich das ein oder andere Mal viel zu impulsiv. Meine Frau hat sich dann eher zurückgezogen. Mir liegt sehr viel an unserer Beziehung, vielleicht sollte ich mich mehr zurücknehmen und sie bekräftigen, ihr sagen, dass ich Wert lege darauf, dass sie sich einbringt."

- hört/lauscht auf Gedanken und Gefühle (des anderen sowie seiner selbst, Anm.d.V.)

Der Kritische Zuhörer[94]

- hört zu, um umfassend zu begreifen und danach die Botschaft zu evaluieren
- erkennt die Ausmaße / Dimensionen der Glaubwürdigkeit und den Einfluss derselben in dem Prozess der Beeinflussung, z.B. Anruf einer Jugendlichen beim "Krisen-Telefon". Die Beraterin hört im Hintergrund leises Kichern. Die Jugendliche formuliert ihr Anliegen stattfand und mit Pausen. Die Beraterin vermutete, dass das vorgebrachte Anliegen "konstruiert" sei, und der Anruf von "neugierigen Mädchen" ausgehe. Die Beraterin geht dennoch ernsthaft auf das Anliegen der Jugendlichen ein und berät sie kompetent weiter, um einen vertrauenswürdigen und "seriösen" Eindruck zu vermitteln.
- prüft die in der Botschaft/Nachricht dargebotenen Argumente und Beweise, um sich des Wahrheitsgehaltes und der Gültigkeit/Validität der Botschaft zu versichern, z.B. am Telefon gibt sich ein Anrufer als Polizeibeamter aus und drängt auf Auskünfte über eine andere Person. Auf Rückfragen seitens des Angerufenen erhält dieser vom vermeintlichen beamten Antworten, die faktisch nicht korrekt sind. Der Angerufene bzw. Kritische Zuhörer äußert seinen Verdacht, bietet an, Angaben zu der Person auf dem nächsten Polizeirevier machen zu können und beendet das Gespräch.
- versteht bzw. antizipiert die psychologische Wirkung seiner Antwort auf die Botschaft/Nachricht

[94] A.D.Wolvin; C.G. Coakley, 1996, Seite 330-375

- übernimmt Verantwortung für bewusstes Antworten auf die Botschaft der Beeinflussung, um Kriterien kritischen Zuhörens zu entwickeln und angemessen zu reagieren

Der ästhetische Zuhörer[95]

- erlangt sensorische Anregung/Stimulation oder Genuss durch die Arbeit bzw. Erfahrungen anderer, insbes. in Bereichen der „Unterhaltungskunst“ , z.B. Operngesang
- erkennt und schätzt subtile musische Nuancen
- konzentriert seine Aufmerksamkeit auf den ästhetischen Stimulus, sowohl in Gänze als auch im Detail, z.B. das Ausklingen-lassen eines Musikstückes durch den Klang einer Triangel
- verhält sich sinnlich kreativ und konsumierend, z.B. fantasierte der Zuhörende zu den Gesängen von Walen, wie er/sie auf einer einsamen Insel im Pazifik vorbeiziehenden Walen und Delphinen nach blickt
- nimmt Eindrücke in sich auf

Während A.D.Wolvin/C.G.Coakley noch grundsätzlich ihre ZuHör-Ziele unterscheiden, erachtete ich es als unumgänglich, als Pädagoge/Erzieher/LernBEGLEITER alle drei Ziele bzw. Absichten (therapeutisches, kritisches, ästhetisches ZuHören) stets auditiv und kognitiv aktiviert & abrufbar zu haben, d.h. nicht im Sinne eines Entweder-oder-ZuHörens auditiv aktiv zu sein, sondern im Sinne eines sowohl-als-auch-ZuHörens.
Alle Ebenen und Dimensionen „auditiver Schallbotschaften“, vom Sachinhalt, Beziehungs-Aspekten, Emotionen, Appellen, Selbstkundgabe, zu ästhetischen, therapeutischen und/oder kritischen Aspekten, sind meiner Erfahrung nach gleichzeitig wirksam und einem aufmerksamen, auditiv geschulten ZuHörer zugänglich.
Beispiel: Eric, ein 13jähriger Junge, der in einer Jugendwohngruppe lebt, und für dessen Erziehungs-Planung ich bis vor einem Jahr "zuständig" war, spricht mich nach Dienstschluss, auf dem Weg zu meinem Auto, mit folgenden, eher leise und "genuschelt" vorgebrachten Worten an:

---

[95] A.D.Wolvin; C.G. Coakley, 1996, Seite 376-396

"Karl-Heinz ist voll gemein zu mir. Ich darf heute Abend nicht mit den anderen Kindern zusammen Fern sehen."

Sachinhalt des Gehörten	Eric findet Karl-Heinz gemein. Eric darf am Abend kein Fern sehen.
Beziehungsaspekt des Gehörten	Eric spricht mich an, um sich mir mitzuteilen. Er vertraut sich mir an, möchte meine Aufmerksamkeit. Zugleich gibt er von sich kund, dass ich für ihn bedeutsam sei
Emotionen in dem Gehörten	Eric wirkt traurig. Er scheint sich ausgestoßen, ungeliebt zu fühlen. Er sucht nach Anerkennung, Zuwendung, Gemeinschaft.
Appell in dem Gehörten	Eric will Gehör finden. Er appelliert an meine Hilfsbereitschaft, appelliert an mein Mitgefühl: "Schau wie schlecht es mir geht, sei für mich da!"
Selbstkundgabe im Gehörten	Eric sieht sich benachteiligt, ungerecht behandelt. Er fühlt sich zu Unrecht bestraft und möchte gerne mit den anderen Kindern zusammen sein, gemeinsam Fern sehen. Er möchte nicht ausgeschlossen werden.
Ästhetische Aspekte des Gehörten	Obwohl Eric´s Worte und Stimmlage in meinem Ohr keinen ästhetischen Genuss erwecken, "erhöre" ich an seiner stimmlichen Ausdrucks Qualität, dass seine Gefühle und Worte mir gegenüber "stimmig" sind, eher mir "nichts vor spielt". Inhalt und Ausdruck sind für mich kongruent.
Therapeutische Aspekte des Gehörten	Eric kann sein Anliegen mir gegenüber äußern, ich höre mir seine Aussagen an, enthielt mich mit Bewertungen und Vorurteilen zurück. Biete ihm die Möglichkeit, sich auszudrücken, seine Gefühle/Gedanken anzuhören und empathisch mitzuvollziehen. In meinen Antworten/Respons gebe ich ihm meinen Verstandenes bzw. Gehörtes wieder und erfrage das Gemeinte.
Kritische Aspekte des Gehörten	Eric wendet sich an eine dritte Person (mich), statt sein Anliegen Karl-Heinz (seinem Erzieher) oder einem anderen Erzieher aus seiner Wohngruppe anzubringen. Er umgeht diese Erwachsenen, und somit z.Zt. auch sein Thema, das zum Ausschluss vom Fernsehen führte.

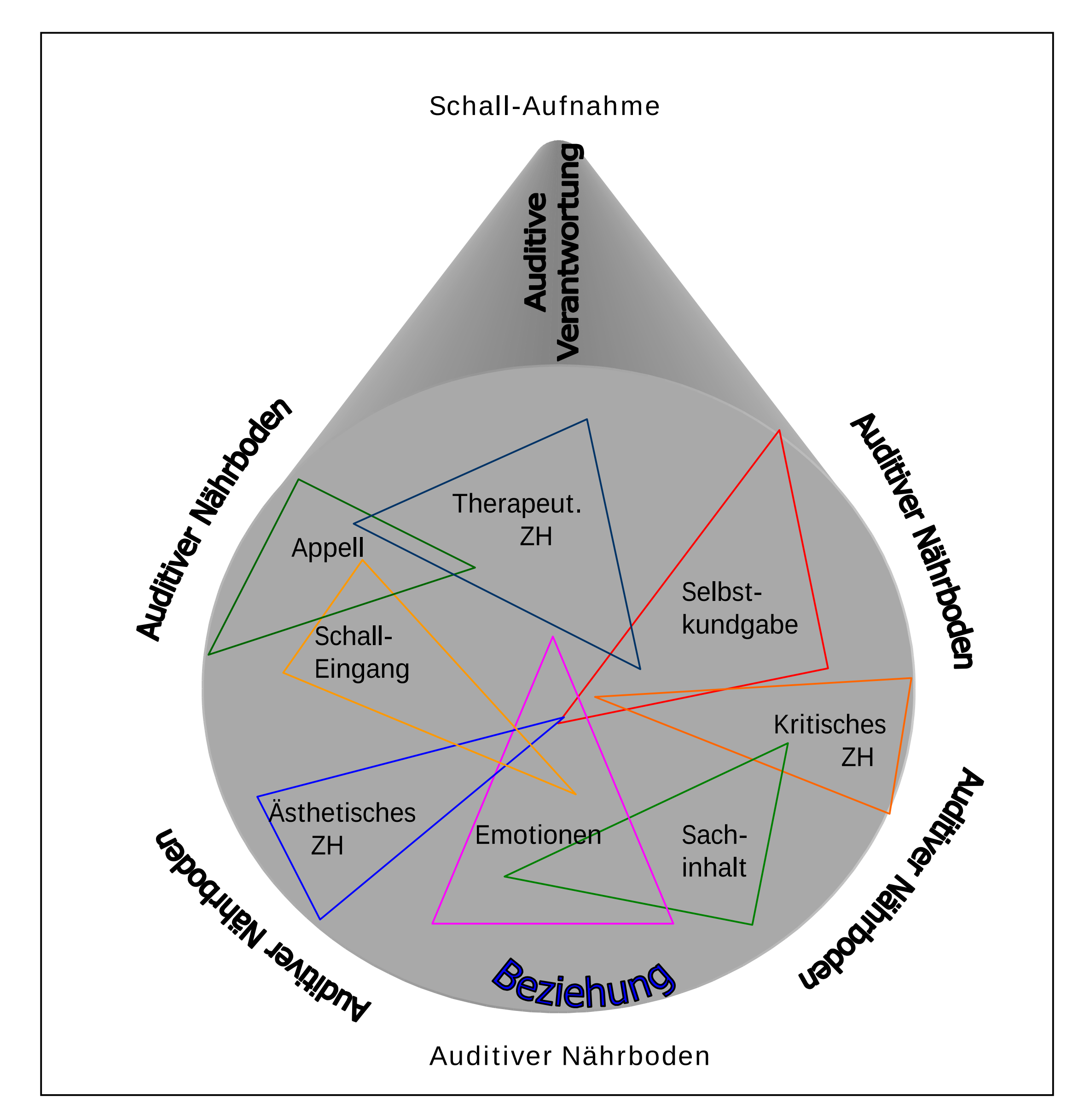


Abb. 12: „Kaleidoskop: ZuHören“

Nach Auffassung der Autorin, ist ein kompetenter ZuHörer sich (seiner) unterschiedlichen ZuHör-Aspekte gewahr und erfasst eingehende Schall-Informationen auf allen „Ebenen“. Die verschiedenen ZuHör-Aspekte bilden einen auditiven "Nährboden", dieser bildet die Grundlage für die aktuelle sowie weitere Beziehung-Gestaltung. Je nach kognitiver/emotionaler/auditiver „Einstellung“ des ZuHörenden überschneiden bzw. vermischen sich oder dominieren einzelne Aspekte. Kompetente ZuHörer sind in der Lage, alle Aspekte gleichrangig bzw. gleichwertig zu hören.

2.4.3 Zusammenfassung

Ich schließe aus dem o.a., dass unterschiedliche ZuHör-Ziele bzw. –Gelegeneheiten, A.D.Wolvin und C.G.Coakley sprechen von „purposes“ (dt. = Absichten), bekannt geworden sind, die aufbauen auf der Fähigkeit, auditive Signale zu unterscheiden.
Unabhängig von den einzelnen ZuHör-Zielen und –Gelegenheiten, stellt sich hier sowohl für meine Studie als auch für das beabsichtigte Training die Frage: Wann und auf welcher Grundlage werden diese ZuHörZiel-Entscheidungen von ZuHörenden bewusst getroffen bzw. sind diese Unterscheidungen für ein „verstehen-wollendes“ ZuHören relevant? Und wenn ja, in welcher Weise? Diese neu in mir entstandenen Fragen, nehme ich insofern sehr ernst zu beantworten, weil Kollegen, Klienten und ich selbst, in meinem Arbeitsfeld ständig mit anderen in Kommunikation trete und in unterschiedlicher Weise, zugleich individuell in sich wiederholender Art (Hör-Muster), auf Äußerungen reagiere. Diese individuellen Reaktionen auf Gehörtes sind nach meiner Auffassung (wissenschaftlich-evaluierend bin ich diesen im Alltag bisher nicht nachgegangen) häufig Reaktionen „aus dem Bauch heraus“; Mir (und anderen auf Nachfrage) ist in der Regel nicht ersichtlich, ob und welches ZuHör-Ziel "zwischen ihren Ohren" Berücksichtigung fand. Schließlich ergibt sich aus diesen meinen „Beobachtungen“ bzw. Hör-Darbietungen häufig kein bewusst praktiziertes verstehen-wollendes ZuHören / therapeutisches ZuHören, obgleich Unterscheidungen und einzelne der o.a. Prinzipien erkennbar waren. Ich behaupte, dass z.B. in einem „erzieherischen Kontext“ ein verstehen-wollendes ZuHören unabhängig von der Wahrhaftigkeit/Gültigkeit eines Äußerungsinhalts, mag er noch so sehr von dem tatsächlichen Geschehen abweichen (z.B.: Ein Kind sagt nachmittags um 15h zur Erzieherin, es habe den ganzen Tag lang noch nichts gegessen, obwohl beide gemeinsam an diesem Tag schon sein Frühstück einnahmen), von Bedeutung für den Sprechenden und den ZuHörenden ist, um ein tieferliegendes, „subkutanes“ Verstehen und Explorieren bzw. auditives „deep acting“ (J.J.Schön) zu ermöglichen. Erst die Bandbreite bzw. das Beachten aller auditiven Aspekte gleichwertig ermöglicht m.E. eine tiefergehende und wertstiftende Begegnung zweier (oder mehrerer) Individuen. Dazu erscheint mir ein ästhetisch-geschultes Gehör ebenso wichtig zu sein, wie auch ein kritisches und therapeutisches ZuHören, um Nuancen in

der Formulierung von Gehörtem zu erkennen, ggf. zu benennen, und auch eine gewisse Freude bzw. Genuss beim ZuHören zuzulassen, und um wiederum sich selbst hinsichtlich seiner ZuHör-Fähigkeit und Aufmerksamkeit „on action" zu reflektieren. Dasselbe gilt m.E. insbesondere über einen „pädagogischen Kontext" hinaus, weil Kommunikation in zahlreichen Lebenssituationen sich Person- bzw. Beziehung-fördernd oder -verstörend auswirkt. Hierzu ein "klassisches" Spiel:

LORIOT, „Vom Glück der Liebe, der Ehe und des Erinnerns", hier: „Das Frühstücksei"

ER	Berta!
SIE	Ja?
ER	Das Ei ist hart. (Pause) Das Ei ist hart.
SIE	Ich habe es gehört.
ER	Wie lange hat das Ei denn gekocht?
SIE	Zu viele Eier sind gar nicht gesund.
ER	Ich meine, wie lange <u>dieses</u> Ei gekocht hat.
SIE	Du willst es doch immer 4,5 Minuten haben.
ER	Das weiß ich.
SIE	Was fragst du denn dann?
ER	Weil dieses Ei nicht 4,5 Minuten gekocht haben kann.
SIE	Ich koche es aber jeden Morgen 4,5 Minuten.
ER	Wieso ist es dann mal zu hart und mal zu weich?
SIE	Ich weiß es nicht, ich bin kein Huhn.
ER	Ach? (Pause) Und woher weißt du dann, wann das Ei gut ist?
SIE	Ich nehme es nach 4,5 Minuten heraus, mein Gott.
ER	Nach der Uhr? Oder wie?
SIE	Nach Gefühl. Eine Hausfrau hat das im Gefühl.
ER	Im Gefühl? Was hast du im Gefühl?
SIE	Ich habe es im Gefühl, wenn das Ei weich ist.
ER	Aber es ist hart. Vielleicht stimmt da mit deinem Gefühl was nicht?
SIE	Ich stehe den ganzen Tag in der Küche, mache die Wäsche, bringe deine Sachen in Ordnung, mache die Wohnung gemütlich, ärgere mich mit den Kindern rum, und du sagst, mit meinem Gefühl stimmt was nicht?
ER	Wenn ein Ei nach Gefühl kocht, dann kocht es eben nur <u>zufällig</u> <u>genau</u> 4,5 Minuten.
SIE	Es kann dir doch ganz egal sein, ob das Ei <u>zufällig</u> 4,5 Minuten kocht. Hauptsache, es kocht 4,5 Minuten.
ER	Ich hätte nur gern ein weiches Ei und nicht ein zufällig weiches Ei. Es ist mir egal wie lange es kocht.
SIE	Aha! Das ist dir egal. Es ist dir also egal, ob ich 4,5 Minuten in der Küche schufte.

ER	Nein, nein.
SIE	Aber es ist nicht egal! Das Ei muss nämlich 4,5 Minuten kochen.
ER	Das hab ich doch gesagt.
SIE	Aber eben hast du doch gesagt, es ist dir egal!
ER	Ich hätte nur gern ein weiches Ei!
SIE	(Zur Seite gesprochen) Gott, was sind Männer primitiv.
ER	(Pause und zur Seite gesprochen) Ich bringe sie um! Morgen bringe ich sie um!

Aus diesen Überlegungen, erkläre ich im Folgenden näher, was meine weitere Absicht in dieser Studie ist.

Mein Ziel ist das Entwickeln und Evaluieren eines „verstehen-wollenden“ ZuHör-Trainings bzw. einer „wertstiftenden“ ZuHör-Kultur, die zum einen

- Ø die eigenen (vor-) geprägten Hörmuster aufdeckt & beachtet,
- Ø einen neuen, beziehungs- und wertstiftenden ZuHör-Stil fördert und
- Ø mit einer „verstehen-wollenden“ ZuHörHaltung tiefes, „erkenntnisgenerierendes Verstehen“ (und somit Informationszuwachs + dialogisches Entwickeln) in allen Lebensbereichen ermöglicht, dass auf der Grundlage eines differenzierten Zuhörens + "Erhörens" aller impliziten auditiven Aspekte bzw. Botschaftspartikel fußt,

wie mir erste Trainingsversuche bereits signalisierten.

Die von mir angestrebte ZuHör-Kultur lässt sich nach meiner vorläufigen Meinung nicht ausschließlich auf einem „therapeutischen“ Zuhör-Ziel aufbauen, welches nach A.D.Wolvin und C.G.Coakley und mir, J.M.Siebert, durch „das Zuhörverhalten dem Sprecher die Möglichkeit (zu geben), einen Konflikt durchzuarbeiten.“[96] gekennzeichnet ist, doch liegt wohl hier m.E. der „Kern guten ZuHörens und einander Verstehens“, das im Sinne von A.D.Wolvin und C.G.Coakley nicht ausschließlich auf „professionell“ therapeutische Situationen bezogen sein darf, sondern jede Begegnung von Mensch zu Mensch einschließt.

Zur Untermauerung meiner Forschungs-Intention ziehe ich im anschließenden Kapitel weitere „Kommunikationsmodelle“ heran, die meine "konstruktiven bzw.

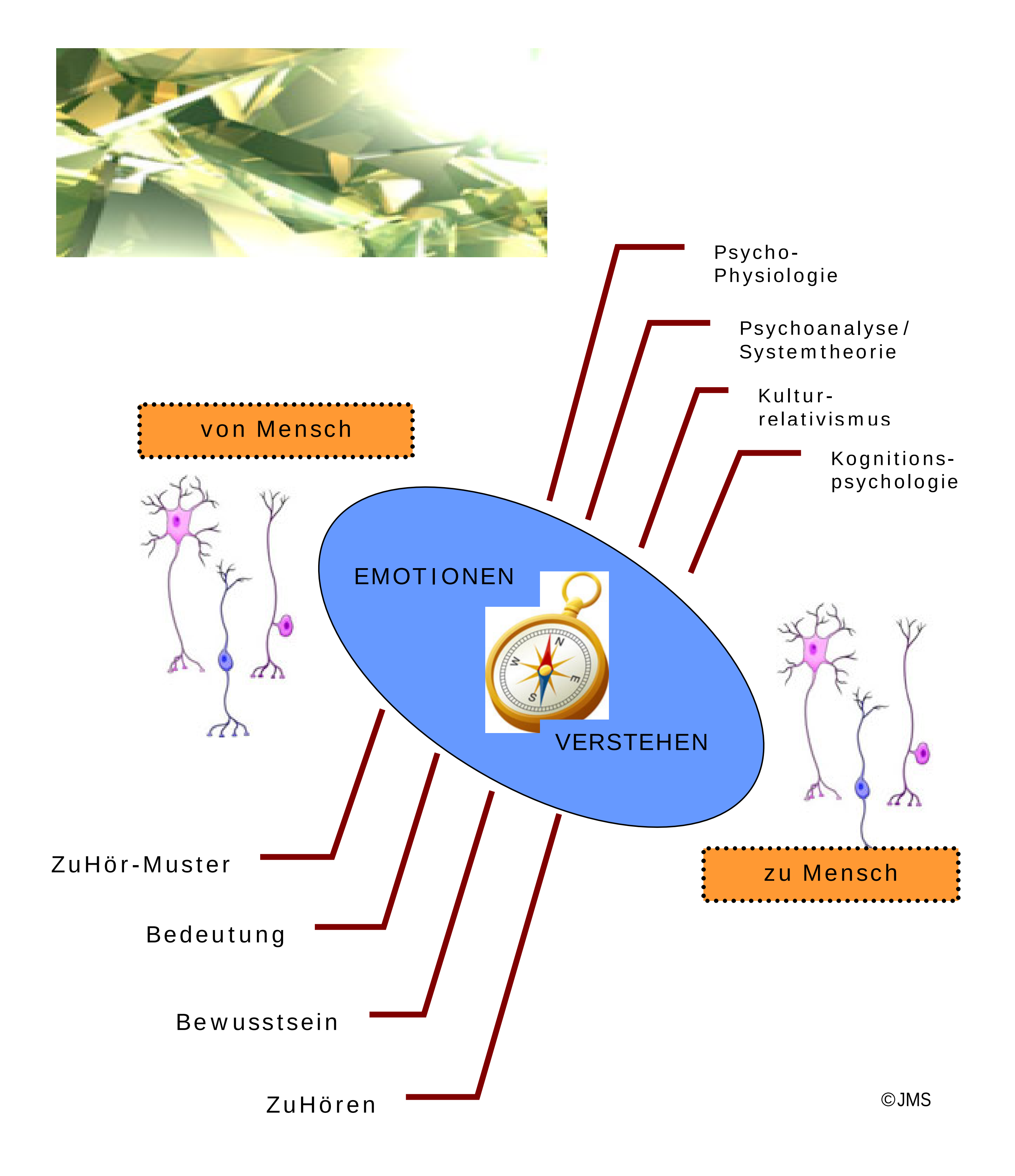
[96] Vgl. A.D.Wolvin; C.G. Coakley, 1996, Seite 263 ff

dekonstruktiven" Vorüberlegungen infrage stellen dürfen bzw. stützen sowie wichtige Hinweise auf ein zu entwerfendes Trainingskonzept mitliefern.

Dialog-, Gesprächs- bzw. Kommunikationsfähigkeit ist nicht ausschließlich Aufgabe, z.B. des Lehrenden, Beratenden etc., sondern liegt zudem in der Mit-Verantwortung und im Kompetenzbereich des ZuHörers, wenn zutrifft, was z.B. M.Imhof, A.D.Wolvin/C.G.Coakley, H.Stich und ich behaupten. Ich vertrete die Auffassung, ein kompetenter ZuHörer versteht seine Mitmenschen zutiefst; diese/r erkennt seine Mitmenschen in ihrer Erlebnis- & Werte-Welt und vermag diese auditiv & emotional aufzufangen. Ich behaupte: für die menschliche Entwicklung und Lebensentfaltung bzw. Lebensqualitätssteigerung ist ZuHören das essentielle Agens, ohne dessen Vollzug/Einbringen Kommunikation nicht zu Stande kommt bzw. in ihrem Wert entscheidend gemindert wird.

Advance Organizer

Auf dieser Seite präsentiere ich Ihnen, den Lesenden, eine Übersicht zum Thema: „ZuHören und Emotionsforschung“, welches im folgenden Kapitel textlich auf Sie zukommt.



3 ZuHören und Emotionsforschung

Oder: Ich höre was, das du nicht hörst?

Die gedankliche Fortsetzung meiner bisherigen Überlegungen und Ausführungen, führten mich zu der Frage, welche wissenschaftlich gesicherten Informationen über ZuHören und Emotionen mir zur Verfügung stehen? Wie ´geht das´: sich emotional bzw. emphatisch einzuhören? In meinen Recherchen bei z.B. A.-M.Tausch & R.Tausch, C.G.Rogers, W.Weinberger, u.a. wird Empathie-Kompetenz bzw. einfühlendes Verstehen von Seiten der Autoren häufig vorausgesetzt, als eine Fähigkeit die ´man´ hat oder eben nicht, doch bleibt verborgen, wie & worauf empathisch gehört wird; mehr noch, empathisches ZuHören bzw. das ZuHören mit dem „dritten Ohr" – wie es Theodor Reik in seiner gleichnamigen Autobiografie[97] nennt - wird häufig nur auf den ersten Seiten der Fachliteratur zu erklären bzw. anzuleiten versucht, doch für die Lesenden mündet das Bemühen der Autoren im Gebrauch von Metaphern und Umschreibungen. Z.B. Theodor Reik über Zuhören und Emotionen: "dem Strom der geistigen Kraft zu geben, die hier - freifließend und doch unter Kontrolle - am Werk ist"[98], "sein Reflex wird sich wie ein Lied ohne Worte mitteilen und Gefühle ausdrücken"[99], "alle diese und viele andere Gedanken und Gefühle tauchten aus dunklen Winkeln an die Oberfläche meiner Assoziationen, die Maulwürfe, die aus ihren Hügeln ans Licht kriechen. Bei solchen Experimenten ist das Hören gleich dem Glauben"[100], usw. Zugleich wird deutlich: ZuHören hat "irgendwie und irgend etwas" mit Emotionen zu tun. Ich wage mich an dieser Stelle den Versuch zu unternehmen Emotionen im Kontext von ZuHör-Prozessen konsequent aufzuspüren.

[97] Vgl. Theodor Reik, 2007
[98] Theodor Reik, 2007, Seite 23
[99] Theodor Reik, 2007, Seite 72
[100] Theodor Reik, 2007, Seite 72

3.1 Hören Ohren in Gefühlen?

Oder: Wer auditiv fühlt – versteht mehr

Wie Menschen aufgrund ihrer evolutionsbiologischen Hör-Funktionen akustische Reize als überlebensnotwendige „Seismographen“ nutz(t)en und welche Rolle das (Er-)Hören von Emotionen für Menschen nach wie vor spielt, zeige ich in diesem Kapitel auf. Ich behaupte aufgrund der von mir zusammengetragenen Informationen über ZuHören und Emotionen, dass Gehörtes stets in Gefühlen gedacht bzw. gehört wird.

Ein Beispiel einer 15 Jährigen, deren Freund vier Tage vor dem hier wiedergegebenen Telefonat mit einer Freundin verstarb:

„Sie: „Sag mal, wann kommst Du denn jetzt zu Uwes Beerdigung?" – „Ich weiß nicht, wann sie ist, niemand hat mir bis jetzt Bescheid gesagt." – „Am 1.8. Das ist ein Montag. Um 10.00 Uhr in der Kirche, anschließend Beisetzung!" – „Mal sehen, ich will ja kommen, aber als ich es am Sonntag erfahren habe, hatte ich anschließend doch einen Nervenzusammenbruch und ich liege zur Zeit im Bett. Ich weiß nicht, ob ich das schaffe." – „Mensch, es sind doch nur 250km und ich denke, Du warst fast 1 Jahr mit Uwe zusammen." – „Ja, das weiß ich, dass brauchst Du mir nicht dauernd zu erzählen, aber ich fühle mich so beschissen!" Am anderen Ende der Leitung war plötzlich Ruhe und ich fragte: „Doris, bist Du noch da?" – „Ja." – „Hey, bist Du sauer?“ – „Ja, ich finde es unverschämt, dass Du nicht kommst. Ich hatte mich so darauf eingestellt und jetzt sagst Du, dass Du nicht zur Beerdigung Deines eigenen Freundes gehst. Hast Du denn überhaupt keinen Anstand? Hast Du ihn denn überhaupt geliebt? Warum warst Du dann mit ihm zusammen?" Pause. Das war zu viel. „Du verstehst nichts. Ich komme aus dem Urlaub, und erfahre, dass mein Freund tot ist. Ich verstehe das noch immer nicht. Diese Situation ist für mich nicht begreiflich. Ja, ich liebe Uwe und deshalb habe ich Angst zu Euch zu fahren und zu sehen, wie Uwe unter die Erde gebracht wird. Angst, pure Angst, dass ich dann endlich verstehe, dass er wirklich tot ist. Verstehst Du?“ – „Nein und ich finde es unmöglich, dass Du nicht kommen willst!" – „Oh, Doris ich glaube, Du hast noch nie

wirklich etwas für jemanden empfunden, denn sonst könntest Du mich, meine Gefühle, Wünsche und Ängste verstehen.““[101]

Ein "emotions-neutrales" ZuHören kann es, ebenso wenig wie neutrales Sprechen oder Worte ohne emotionale Aufladung nach meinen Erkenntnissen nicht geben. Umso dringlicher stellt sich mir die Frage, wieso z.B. in der universitären Lehre oder in der schulischen Ausbildung versucht wird, den Fokus auf einseitiges Vermitteln von Sachinhalten zu richten und möglichst "die Gefühle außen vor zu lassen"? Ich beabsichtige gerade über das emotionale ZuHören bzw. das Erweitern der Auditiven Kompetenzen einen Zugang zum reflektierten, „selbst-kritischen“ und mehr-perspektivischen Verstehen freizulegen, und somit größtmögliche Objektivität - im Sinne eines "Panorama-Blickes“ bzw. „Panorama-Zoom“ (vs. „Fokus-Blick“) - in Wissenschaft, Lehre und Beziehungen zu ermöglichen.
Zu diesem meinem Postulat bringe ich im Laufe dieser Studie zahlreiche Beispiele aus Schule, Universität, Beruf und Alltag ein, die Ihnen, den Lesenden das von mir Gemeinte verdeutlichen.

3.1.1 Das Mysterium emotionalen ZuHörens

Grundlage meines Verständnisses vom „Training Auditiver Kompetenzen“ (TAK), die ich vor & während meiner Forschungsstudie weiterentwickelte, bildet das akustische bzw. auditive „Sensing“ oder „Perseiving“ (engl.: Erspüren, Wahrnehmen), insbesondere Horchen & Lauschen auf bzw. Anklingen-lassen von verschiedenen „Botschaften“ einer akustischen bzw. non-akustischen Mitteilung auf dem Resonanzboden seiner Emotionalität sowie hörbiographischen Prägungen. In diesem Zusammenhang muss dann der ZuHörer sowohl die eigene ZuHör-Biografie bzw. eigene Hör-Muster „in action“ (D.Schön) reflektieren, als auch die Muster des Sprechenden auditiv aufspüren können. Z.B. Während eines „friedlichen Protest-Spaziergangs“ gegen die Abholzung eines Waldes, wendet sich ein „Mit-Demonstrant“ an die Initiatoren des „Protest-Marsches“: „Diese Aktion hier bringt

[101] Helmuth Lamm, 2004, Seite 153

doch gar nichts! Den Politikern und Entscheidungsträgern ist doch völlig egal, was wir Bürger zu sagen haben! Da können wir´s doch gleich sein lassen." Ein auditiv untrainierter ZuHörer antwortet gereizt: „Wenn Ihnen unsere Aktion nicht gefällt, dann können Sie ja wieder gehen." Ein kompetenter ZuHörer entgegnet dem Mit-Demonstranten: „Sie scheinen sehr enttäuscht über die Entscheidungen der Politiker zu sein. Vielleicht haben Sie ja schon erlebt, dass man Ihnen nicht zuhörte und man nicht verstehen wollte, wofür Sie sich einsetzten? Solche Erfahrungen sind bitter und machen hilflos und dann wird man allmählich wütend auf diejenigen, die nicht zuhören. War das so?" Der Mit-Demonstrant: „Ja, genau. Verbittert bin ich. Ja, und auch ein Stück wütend. Aber ich wollte Sie gar nicht angreifen, lieber setzte ich meine Energie hier für Ihre Aktion ein, ich laufe weiter mit Ihnen mit." Die ZuHörerin: „Kommen Sie, wir gegeben uns nicht geschlagen. Unsere Gemeinschaft von Befürwortern zur Erhaltung des Waldes wächst weiter an. Und inzwischen schließen sich auch einige Politiker unserer Bewegung an. Das macht uns hoffnungsvoll und bestäkrt uns in unseren Zielen, auch, wenn wir nicht alles auf einmal erreichen."

Dass selbst vermeintlich neutralen und sachlich formulierten Äußerungen Gefühle bzw. Emotionen und ein Universum hör-biografischer Prägungen, werte-orientierter Auffassungen und somit wiederum erfahrene, gefühlte und erlebte Emotionen, zugrunde liegen, ist spätestens seit F.Schulz von Thuns „4-Ohren-Modell"[102] textlich bekannt. In der aktuellsten Ausgabe einer Zeitschrift bekommt meine Behauptung & Erkenntnis Unterstützung aus sprachpsychologischer Perspektive: „Jedes scheinbar neutrale Wort hat nämlich neben seiner sachlichen Bedeutung auch eine emotionale Aufladung."[103] In Schulen, Fort- & Weiterbildungen wird aus diesen Kommunikationspsychologischen „Erkenntnissen" kein Hehl gemacht, im Gegenteil: selbst die „Verkäufer-Branche" nutzt die „Macht der Gefühle" für kommerzielle Interessen – häufig als subtiles, unbewusst wirkendes Werkzeug zur Manipulation von Kaufverhalten, und auch, um die Zufriedenheit des Konsumenten (mittels Musik, Düften, usw.) zu steigern.

[102] Vgl.: F.Schulz von Thun, 2007
[103] A. Otto, 2008, Seite 8

Mein Anliegen ist nicht, ZuHören zu vermarkten oder Anleitungen zum erfolgreichen Manipulieren zu liefern. Meine Vision geht in diese Richtung, ein "Training Auditiver Kompetenzen "(TAK) für Pädagogen/Eltern/Leitende zu implementieren, um Beziehungen, Gesellschaftsfähigkeit sowie Arbeits-& Lebensqualität für und miteinander neu zu etablieren bzw. zu schärfen. Ich fordere die Kompetenz-Ausbildung von Menschen, die für und mit Menschen arbeiten, deren auditive Kompetenzen zu schulen, um einander tiefgreifend zu verstehen. Mit meiner Haltung und Absichtserklärung baue ich meine Forschungsgrundlagen auf die These: „Erziehung ohne ZuHör-Beziehung ist nicht möglich“ (Karl-J.Kluge), und ich ergänze: „Lernen bzw. Fördern ohne Beziehung ist unmöglich“ sowie: „Erst ZuHören und Verstanden-sein ist beziehungsstiftend“. Wer in seiner Erziehung/Lehre/Leben „erhört“ werden, und in seinen Worten und beim Reden verstanden sein möchte, bedarf einer geübten, einfühlsamen und ganzheitlichen ZuHörer-Person.

Ich nehme daher im diesem Kapitel unter die Lupe, was sowohl im professionellen Kontext als auch, oder gerade, in der alltäglichen Kommunikation noch stiefmütterlich ignoriert bzw. übergangen wird: der emotionale Resonanzboden, welcher Kommunikatoren physiologisch & entwicklungspsychologisch zuerst zum Hören und dann zum Sprechen verleitet.
Soviel sei an dieser Stelle schon einmal vorweg genommen: Gefühle und Emotionen erzeugen u.U. Besorgnis, bedeuten volle Präsenz und Zuwendung des ZuHörenden zum Sprechenden, stellen die eigene Integrität und Sicherheit infrage, weil einfühlendes ZuHören nur möglich wird, wenn ZuHörende angstfrei den Anderen in seinem „So-sein“ bzw. „So-geworden-sein" zu erkennen (ver-)sucht, und in dessen Erfahrungen, Emotionen und Kultur eintaucht, um ein Stück des Weges mitzugehen. Dieser auditive "Tauchgang" heißt: die eigene Welt Stück für Stück verlassen, Neuland, Unbekanntes, ggf. moralische Abgründe etc. zu erfahren & mitzuvollziehen und im "Säurebad der Reflektion" (K.-J.Kluge) zu verarbeiten. Auf diesem auditiven "Tauchgang" nimmt der ZuHörer stets „etwas“ vom Anderen mit auf, wird Teilhaber und Zeuge und gewinnt an Verständnis – u.U. auch gegen die eigenen Vorurteile und Wertvorstellungen.

„Diese“ Qualität an ZuHören ist ein „Spiel mit dem Feuer“, meine ich. Und daher für Viele (z.B. Professoren, Eltern, Lehrer/innen, Erziehende, Wirtschaftler) ein Risiko-behaftetes Unterfangen bzgl. ihrer Wertvorstellungen/Meinungen/Überzeugungen sowie ihrer emotionalen Kompetenzen, sobald erwartet wird, kompetentes ZuHören von der Theorie in die Praxis umzusetzen. Denn ZuHören im Sinne von Humanistischer Beziehungswissenschaft heißt: sich-mit-teilen und fordert den ZuHörenden in vollem Umfang emotional, psychisch und kognitiv.
Wozu also ein Thema aufgreifen, das höchste Anstrengungsbereitschaft fordert und ggf. Gefahrvolles birgt und „so“ umfangreich bzw. angereichert ist mit emotionalem Gehalt, dass es eigentlich gar nicht als „Thema“, sondern ausschließlich in jeder individuellen Begegnung neu exploriert und sensibel investigiert werden muss?
Ich behaupte: das Ausbilden Auditiver Kompetenzen ist die einzige und grundlegende Chance des Menschen -in Anbetracht aller Ökonomisierungs-, Konsum- & Territorial-Kämpfe- sich evolutionär zu erhalten, weil im „(alltäglichen) Kampf ums Dasein“ m.E. Gemeinschaft, Zusammenhalt und „Freiden-Stiften“ kommunikativ, und somit primär auditiv-verstehend, „auf den Weg gebracht“ wird.
Ich untermauer meine Aussagen nachfolgend, indem ich erläuter, was mich zu diesen Behauptungen verleitete.

3.1.2 Was für die Augen gilt, zählt umso mehr für die Ohren!

Oder: Spiegelneurone im Ohr?

Vor einigen Tagen „zappte“ ich beim abendlichen Fernsehgucken auf die angekündigte, nachfolgende Sendung „Metallica: Some kind of Monster“. Ich freute mich, ein wenig ermüdet nach einem langen Arbeitstag, auf die Dokumentation meiner Lieblingsband Metallica. Jetzt war es soweit: Für einen kurzen Augenblick versank der Bildschirm in schwarzer Dunkelheit, dann schwenkte eine Kamera tonlos über eine Masse von Menschen (Konzertbesucher in San Francisco, Anm.d.V.), die mit weit aufgerissenen Augen, erhobenen Armen und geöffnetem Mund, gebannt in Richtung Bühne schauten. Dann, mit einem Mal, folgte auf das akustische Einspielen

des langsamen ansteigenden Jubels, ungeduldigen Pfeifens und ruhelosen Raunens der Konzertbesucher, der plötzliche, dumpfe Trommelschlag des Schlagzeugers, Blitzlichter zuckten auf der Bühne und die Menschenmasse schnellte zu dem ersten Ton vom Song „Wherever I May Roam“ begeistert in die Luft. Circa 15000 km weit entfernt vom ursprünglichen „Ort des Geschehens“, und etwa 2,5 Meter von meinem TV-Bildschrim entfernt, neben Büchern, Tee und Zimmerpflanzen erlebte ich Ähnliches: Ich ließ mich spontan von den Bildern und Klängen aus dem TV hinreißen. Ebenso begeistert wie die zahlreichen Konzertteilnehmer, mit weit aufgerissenen Augen, gestreckten Armen und einem lauten Jubel-Ruf „Yeah!“ sprang ich, von der enthusiastischen Atmosphäre in San Francisco „angesteckt“, von meinem Sofa auf. Nach 136 Minuten Konzert-Ausschnitten und Band-Dokumentation war ich zutiefst erfüllt von Glück -und körperlich-geistig völlig erschöpft.
"Was war geschehen und was hatte dieses Erlebnis mit emotionalem ZuHören zu tun?", fragte ich an.

Einen wertvollen Erklärungsansatz für dieses Erlebnis liefert die Neurowissenschaft. Bereits 1995 beschäftigte sich eine Arbeitsgruppe von Giacomo Rizzolatti in Parma mit Fragen der Hirnforschung, speziell mit dem Zusammenspiel von Motorik und Nervenzellen. Anhand von Tierstudien an Affen fanden G.Rizzolatti[104] und Team nicht nur heraus, dass handlungssteuernde Neurone nicht nur dann „feuerten“, also elektrische Impulse an andere (Nerven-)Zellen abgaben, wenn z.B. ein Affe nach einer Nuss auf einem Tablett griff, sondern auch dann, wenn der Affe zusah, wie einer der Forscher nach einer Nuss griff. Man wagte zu denken, der Affe erlebte die Handlung des Forschers, als würde er selbst die Nuss ergreifen. Ähnliche Phänomene sind schon seit Jahrhunderten bzw. seit Jahrzehnten aus der Biologie und Psychologie bekannt: Das Neugeborene ahmt die Mimik (z.B. Zunge herausstrecken oder Lächeln) des Erwachsenen nach oder jemand beobachtet, wie ein anderer gerade im Begriff ist, sich an einer Glasscherbe zu verletzen. Der Beobachtende

[104] G. Rizzolatti; L.Fadiga; V. Gallese; L. Fogassi, 1996, Seite 131-141;
Vgl.: G. Rizzolatti, L. Fadiga, L. Fogassi, V. Gallese, 2002 und
F. Ferrari; V. Gallese; G. Rizzolatti; L. Fogassi, 2003, Seite 1703-1714

scheint den zu erwartenden Schmerz des anderen in Sekundenbruchteilen bereits „vor“zufühlen, und zuckt zeitgleich mit dem Sich-Verletzenden zusammen.[105]
Das „Neue“ an G.Rizzolatti et al. Forschungsergebnissen ist, dass das Forscherteam die für dieses o.a. Verhalten notwendigen Spiegel-Neurone im Gehirn erstmals nachwiesen und in zahlreichen Zentren des Gehirns lokalisierten.
Diese Spiegelneurone vermitteln nicht nur einen schnellen, spontanen und antizipierenden Eindruck im Gehirn, sondern verhelfen zu empathischen und mitfühlenden Empfindungen, behaupten mit G.Rizzolatti et al. führende Neurowissenschaftler.
„Die durch andere in uns erzeugten Resonanzen werden in neurobiologischen Systemen wirksam, die wir zugleich zur Wahrnehmung und Regulierung unserer eigenen inneren Zustände einsetzten: Wir erleben, was andere fühlen, in Form einer spontanen inneren Simulation.“[106] Diese Art des Mitfühlens und Mitvollziehens ist bereits seit langem u.a. in der Psychotherapie und Kommunikationswissenschaft unter dem Begriff der Empathie bekannt. Die Fähigkeit zur Empathie bildet die Grundlage der populärsten (Psycho-)Therapierichtungen und, um nochmals auf H.Stich zurückzukommen, ist das Kernstück dessen, was mittels einfühlendes Zuhören „das Beste im Menschen zu wecken und zu fördern“[107] vermag.

Bevor ich mich der Frage zuwende, ob und inwiefern sich aus diesen Ergebnissen auch Hinweise auf ein emotional-beteiligtes ZuHören ableiten lassen, gehe ich zunächst darauf ein, welche Bedeutung emotional basierte Resonanzvorgänge für Menschen einnehmen.
Ich gehe mit J.Bauer, K.Zilles und H.-J.Freund konform, die bewiesen: „Spiegelneurone sind die neurobiologische Basis für das Lernen am Modell.“[108] Somit erklärt sich, wodurch ein Leben, Überleben und Zusammenleben von Menschen überhaupt zustande kommt. Nur, wenn wir erfahren haben (!) und dadurch in die Lage kommen, die Empfindungen, die Motive, die Absichten und die emotionale Gestimmtheit anderer wahrzunehmen und ganzheitlich-kognitiv zu verstehen, wird es

[105] Untersuchungen zu diesen „Resonanzphänomenen“ liefert u.a. der Wissenschaftler Ulf Dimberg; Uppsala, Schweiz.
[106] J. Bauer, 2006, Seite 146
[107] Helmut Stich, 1977, Seite 27
[108] J. Bauer, 2005, Seite 50ff

Menschen möglich, sich und seine Mitmenschen bzw. seine Umwelt aufeinander abzustimmen oder sich gegen Vorurteile oder emotional Ungewolltes abzugrenzen. Dies gilt als entscheidender Anteil an der Entwicklung eines Selbstkonzeptes und Sozialer Identität. Wer die Erfahrung von emotionaler Resonanz nicht ausreichend erlebt hat bzw. statt Anteilnahme, Zuwendung und Resonanz Angst und Stress ausgesetzt war/ist, wird mit sich und seiner Umwelt nie in Einklang leben, keine Bindung erfahren, keine Beziehungen aufbauen und halten können. Mehr noch, einem Säugling/Kleinkind, dem aufgrund ausbleibenden empathischen Resonanzverhaltens (i.d.R. der Eltern) die Chance genommen wurde, seine Emotionen, Bedürfnisse und Erfahrungen zu teilen (und in Form resonanten Reagierens der Eltern/Bezugspersonen), mitzuteilen & verstanden zu werden bzw. erfüllt zu bekommen, bleibt emotional, kognitiv und physiologisch un(ter)entwickelt. Ich behaupte, mangelndes bzw. fehlendes emotionales Resonanzverhalten führt zu unterschiedlichem Fehlverhalten bzw. Anpassungsstörungen sowie Entwicklungsverzögerungen, wie z.B. antisoziales Verhalten, Retardierung, Selbstunsicherheit, Suizid, Beziehungsstörungen, Lernblockaden, oder führt gar zum Tod, Wie das nur körperliche Versorgen von Säuglingen in zahlreichen historischen " Experimenten" zeigt(e).

Mir eröffnet sich an dieser Stelle erneut die Neugier danach, zu erarbeiten, welche Hinweise Spiegelneurone unter auditiver Perspektive liefern, was es mit Emotionen & Gefühlen beim ZuHören auf sich hat sowie welche Gefahren und Chancen sich aus diesen Forschungsergebnissen ergeben, wenn ich den Blick gezielt auf das Auditive lenke:
Akustische Zuwendung, Laute, Tonlagen erkennen, Worten Bedeutung beimessen, usw. ist bisher (fast ausschließlich) aus sprachlicher und nicht konsequent aus Auditiv-emotionaler Perspektive untersucht worden. Denn: sich emotional und sozial in ZuHör- & Sprech-Beziehungen „einzuschwingen“, scheint sich wie ein Pendel zwischen den Polen „überlebensnotwendig“ und „gefahrvoll“ für nicht durchreflektierte ZuHörer zu bewegen. Wie häufig gehen Hörende eben nicht auf die Gefühle und Emotionen ihrer Gesprächspartner und Mitmenschen ein, schließen gerade diese Aspekte von Mitteilungen aus und scheinen ggf. sogar erleichtert zu sein, wenn sie ihre Aufmerksamkeit ausschließlich auf Fakten und Sach-Aspekte

richten. Joachim Bauer bringt diese Überlegungen auf den Punkt: „Was für die neurobiologischen Effekte des Zerstörerischen gilt, gilt für das Schöne auch: Alles, was wir sehen, hinterlässt in uns seine Spuren.“[109] Und so frage ich mich: Beginnt Dasein nicht längst bevor Menschen sehen und erkennen, mit dem Hören und der Bildung auditiver bzw. akustischer Muster? Sollte es dann nicht exakter heißen: „Alles, was wir hören und alles, wie wir zu hören gelehrt wurden, hinterlässt in uns seine zerstörerischen und/oder seine blühenden Spuren“? Ja, „so“ muss es exakt formuliert sein, meine ich, die forschende Lern-Wissenschaftlerin. Denn letztlich geht es auch im ZuHören wieder darum, dass Schall auf Ohren stößt und Gehörtes Wirklichkeiten konstruiert. Je nach Hörmustern und auditives „reflection on/in action“ (D.Schön) entstehen Missverständnisse, Fantasien, Gemeintes und Verstandenes. Mangelnde Selbstreflexion und automatisiertes Hören liefern mir eine Erklärung dafür, dass viele (Studenten) am liebsten auf den Sachinhalt hören, doch sobald Gehörtes auf Unreflektiertes und automatisierte Hörmuster trifft, gelingt es diesen (Studierenden, Eltern, Führungskräften) selten bzw. nicht mehr auf die Sache zu hören, weil sie sich dann nur noch mit Sich und Beziehungsaspekten beschäftigen.
Vielleicht wird die Neurowissenschaftliche Forschung schon bald das „auditive Äquivalent“ zu den Spiegelneuronen entdecken, prognostiziere ich.

Louis Cozolino, der die Funktion von Spiegelneuronen als ein „reflexartig(es), implizit(es) und zwingend(es)“[110] Kommunizieren potenziell wichtiger Informationenvor-definiert, schlussfolgert, dass die Spiegel-neuronale Kommunikation der Identifikation und Sicherung der Gruppe sowie dem Lernen dient. Diesen Überlegungen schließe ich mich insofern bereitwillig & inhaltlich an, da ich den Standpunkt vertrete: Sich auf die emotionalen Zustände anderer auditiv einstellen und diese imitieren zu können, scheint also eine angeborene, zugleich durch „Lernen am Vorbild“ zu trainierende Eigenart bzw. Kompetenz den Menschen zu eigen zu sein. Und dies würde mich in der Auffassung bestätigen, dass der Mensch grundsätzlich empathiefähig sei, sofern er in seinem Leben – und ich behaupte insbesondere in seiner frühen Kindheit – lernte, Emotionen adäquat auditiv (und auch visuell) „gespiegelt“ zu bekommen und seinerseits „richtig“ auditiv zu

[109] Joachim Bauer, 2006, Seite 153
[110] Louis Cozolino, 2007, Seite 251

entschlüsseln lernte. Z.B. Wenn das „Schreien“ des Babys (vor lauter Hunger) von seiner Mutter „richtig“ gehört bzw. verstanden wird, erhält es die (überlebens-) notwendige Zuwendung bzw. die „richtige“ Bedürfnis-Versorgung mit Nahrung. M.a.W.: Das Baby wurde gehört, verstanden und versorgt. Zugleich lernte das Baby: „so“ zu schreien wird „richtig“ entschlüsselt und beim nächsten Hunger muss es wieder „so“ schreien, um erfolgreich ernährt zu werden. Ein anderes Beispiel bringe ich hiermit ein: Ein Kind tritt in die Küche. Die Eltern sitzen schweigend am Küchentisch, im Hintergrund spielt das Radio die Nachrichten. Gerade als das Kind sein Anliegen einbringt „Papa, darf ich mir ein Brause-BonBon...?“ wird es in seinem Redefluß von dem Vater unterbrochen, indem dieser ein kuzes, scharfes „Psst!“ anklingen lässt. Das Kind hört anhand von Tonfall, „Wortwahl“ und Klang der Reaktion des Vaters, dass dieser gerade angespannt und hoch-konzentriert, gar ängstlich-erregt den Nachrichten lauscht. Die „Wortwahl“ des kurzen „Pssts!“ des Vaters signalisiert dem Kind zugleich, dass er nur geringste Zeit für die Interaktion bzw. Kommunikation wünscht. Das Kind, welches bereits lernte, auditive Nuancen zu unterscheiden und mit Emotionen in Verbindung zu bringen, etc., versteht in diesem Moment, dass es nicht weiter sprechen und sein Anliegen zunächst zurückstellen sollte und der Vater zur Zeit seine Aufmerksamkeit auf „eine andere Schallquelle“ - die Nachrichten im Radio - lenkt. Das Kind, welches auditiv und empathisch zuhört, versetzt sich in die Situation und emotionale Lage des Vaters und nimmt aufgrund dessen (zunächst) Rücksicht auf diesen, indem das Kind seine Wünsche zurückstellt bis der Vater signalisiert, dass er ´nun´ dem Kind zuhören könne & wolle.

Empathiefähigkeit baut m.E. auf ein gelungenes, physiologisch angelegtes und erlerntes Codieren und Dekodieren von Nachrichten bzw. Botschaften i.S.v. F.Schulz von Thun, die wiederum i.d.R. von Geräuschen, Tönen, Lautäußerungen und Worten begleitet und bekräftig werden.
Ich sehe mich zurecht in meiner Vermutung bestätigt, dass es ein auditives Pendant bzw. Äquivalent zur Spiegelneuronen gibt - allerdings von den Neurowissenschaftlern noch nicht entdeckt.

Louis Cozolino, der in seinen Ausführungen zur Rolle der Spiegelsysteme die Überschrift „Abstimmung und emotionale Ansteckung“[111] wählt, betont, dass die Fähigkeit zu Resonanzverhalten mit der Sicherheit der Bindung in Beziehungen, ebenso wie mit der eigenen Affektregulierung, Intelligenz, Reflektionsfähigkeit korreliert. Zugleich hebt er hervor, dass Resonanzverhalten und Spiegelfunktionen einen grundlegenden Beitrag zur „Hypothese Empathie“ leisteten, jedoch mit vielen weiteren neuronalen Netzwerken verschaltet und kombiniert wären und somit Menschen ermöglichten, sich in das Erleben und Denken eines Anderen hineinzuversetzten. Das Hineinversetzen sei jedoch nicht das Selbe wie Sympathie-Erleben, Identifikation oder emotional-kognitives "Verschmelzen". Bezugnehmend auf den Vorgang des ZuHörens stimme ich mit Heinz Kohut[112] über ein: es gehe bei der Verwendung des Konstruktes Empathie allein darum, die eigene Objektivität beizubehalten und seine innere Welt aufrecht zu erhalten, während der ZuHörende sich in den Kontext des Anderen einfühlt bzw. emotional-kognitiv einschwingt, das Innenleben des Anderen erkundschaftet und dabei die eigenen und Grenzen des Anderen bewusst einhält[113]. Dieser Vorgang des empathischen Erkundens[114] scheint demnach einen neurologisch umfangreichen Prozess auditiver, kognitiver, emotionaler und meta-kognitiver Netzwerke bzw. Netzwerksysteme zu erfordern, ohne deren Aktivierung kein tieferes Verstehen des Anderen zustande kommt. Diese „Neuronalen Kreisläufe“ führt L.Cozolino in Anlehnung an Botvinick et al., Carr et al., Decety und Chaminade, Eisenberger et al., Iacoboni, Ruby und Decety in einer Tabelle[115] auf. Doch lässt er m.E. außer Acht, inwiefern die Hörzentren bzw. akustische und auditive Netzwerke an empathischen Erkundungen beteiligt werden.

---

[111] Louis Cozolino, 2007, Seite 253
[112] Heinz Kohut, 1987
[113] Dem entgegen interpretiert M. Friedmann Empathie als „sich in den Klienten einzufühlen, in dem man den Bogen der eigenen Existenz verlässt.“ M. Friedmann, 1985; Dt.Version: M. Friedmann, 1987, Seite 282
[114] Gerard Egan vermeidet in seinen Erläuterungen die Bezeichnung Empathie und verwendet stattdessen die Beschreibung „sorgfältiges Einfühlen“. Er verweist dabei auf das Einhören auf implizit Gemeintes mittels paralinguistischer Informationen, wie z.B. Modulation, Ton, Pausen, Wortabstand, Betonungen, die im Gespräch indirekt mitgeteilt werden und dem ZuHörer Einblicke auf das, „was dahintersteckt“ ermöglichen. Vlg.: G.Egan, 1975. Dt.Version: G. Egan, 1984, Seiten 152ff und 82
[115] Louis Cozolino, 2007, Seite 257. Hierin führt L.Cozolino vor allem visuelle und kinästhetische Aspekte und Areale des Gehirns auf.

Neuronale Kreisläufe, die -wie behauptet- in die Imitationen, Resonanzen und Empathie-Prozesse involviert sind:

Struktur	Funktion
Broca-Sprachzentrum	Vordere Spiegelneuronen codieren die Verbindung zwischen Handlung / Ergebnis
Sulcus temporalis superior (STS)	Frühes visuelles Feedback von Beschreibung / Imitation / Handlung
Posteriorer parietaler Cortex	Kinästhetische Aspekte des Gesichts und der Körperbewegungen sowie Differenzierung von Selbst und dem anderen
Sulcus temporalis superior / postparietale Verbindugen	Anpassung der visuellen Beschreibung, Vorhersage der Empfindung und Planung imitierender Bewegungen
Vorderer cingulärer Cortex und Amygdala	Emotionale Relevanz / physischer Schmerz und sozialer Ausschluss
Insula	Überbrückung zwischen innerer und äußerer Erfahrung
Autonome und motorische Netz-werke	Beginn der Imitation / Empathie
Primärer sensorischer Cortex	Neue Reize lenken die Aufmerksamkeit in eine andere Richtung

Abb. 13: Neuronale Kreisläufe; Quellen: Botvinick et al. (2005), Carr et al. (2003), Decety und Chaminade (2003a), Eisenberger et al. (2003), Iacoboni (1999), Ruby und Decety (2001)

Dieser Forschungsbereich scheint m.E. bislang noch nicht ausreichend auf den Zusammenhang von Akustik, Audition und Empathie hin aufgespürt und aus neuropsychologischer Perspektive bzgl. seiner Funktions- & Wirkweisen erforscht worden zu sein, wenn ich bedenke, dass über das Lehren und Lernen von auditiver Empathie in den angegebenen Quellen wenig bzw. gar nichts beschrieben steht. Doch nach wie vor werden – meinen Recherchen zufolge –

überwiegend Kommunikation und Empathie mit visuellen und sprachlichen Funktionen in Verbindung gestellt.

Dem widerspricht, dass in (Psycho-)therapeutischen und kommunikations-orientierten „Settings" (z.B. Eltern-Kind-Beziehung, Kindergarten, Arbeitsgesprächen, Schule, Telefongesprächen usw.), Emotionen, Gefühle, Informationen, Haltungen u.v.a.m. zwar verbal nach außen getragen werden, doch dann vom Therapeuten/LernBEGLEITER/Partner/Personalentwickler/Führungskraft hinsichtlich ihrer Wort-Bedeutung, Stimmlage, emotionaler Aufladung, u.v.a.m. gehört, auditiv geprüft & inhaltlich auf das Gemeinte hin verstanden werden müssen. Die emotionale bzw. empathische „Ansteckung" (Karl-J.Kluge & Julia Siebert) wird also größtenteils über Schallwellen vermittelt und auditiv aufgenommen, analysiert bzw. "verschaltet".

Ich behaupte daher, ZuHören heißt: Zugast-sein in der Erlebenswelt des Anderen und dort angstfrei zu verweilen. M.a.W.: ZuHören heißt: emergentes (i.S.v. Auftreten unerwarteter bzw. neuer und unvorhersagbarer Qualitäten) Sich-Einlassen auf Inhalt, Emotionen, Konsequenzen.

3.1.3 Der Erwerb von Hörmustern

Oder: Vom ZuHören zum Verstehen

Damit Sie, die Lesenden, tiefgehend verstehen, welchen Einfluss bzw. welche „Funktion" automatisierte (Zu-)Hör-Muster in Ihrem Leben spielen, und wie ZuHörende ihr Hör- und Verstehens-Spektrum erweitern können, führe ich Sie im folgenden Kapitel tiefergehend in dieses Thema ein.

Wie bereits angezeigt, bilden schon Föten im Mutterleib erste, einfache Hörmuster für sprachliche Strukturmerkmale[116], auch neuronale Erregungsmuster[117] genannt. Diese sind abhängig vom Frequenzspektrum des (Schall-) Reizes und seiner

[116] Vgl. M. Papousek, 1995
[117] Vgl. M. Spitzer, 2000

zeitlichen Bindung an die aktiven Nervenzellen[118]. Diese betätigen sich aktiv, wenn es um das Unterscheiden z.B. der Mutterstimme von anderen Stimmen geht.

Die (Aus-)Bildung von einfachen zu komplexeren Hörmustern verläut aufgrund der dem Hörsinn innewohnenden Eigenschaften wie Permanenz und Non-linearität[119], in folgenden, hier komprimiert dargestellt, Entwicklungsschritten ab:

Zunächst reagiert ein Neugeborenes auf ein Schallereignis mit physischen Reflexen, z.B. rhythmische Strampelbewegungen der Beine, was dem Herauslösen des Schallereignisses aus der Menge des Hörbaren entspricht. Im nächsten Schritt entwickelt jeder unbeeinträchtigte bzw. hör-gesunde Fötus eine bewusste Aufmerksamkeit für „Geräusche". Darauf aufbauend lässt sich bei Neugeborenen die Hinwendung zur Geräuschquelle sowie das Unterscheiden von Geräuschen bezüglich ihrer Lautstärke und Dauer beobachten. Die sich „so" bildenden neuronalen Erregungsmuster werden reiznah im Ultrakurzzeitgedächtnis aktiviert, die Informationen semantisch enkodiert, also über ihre Bedeutung abgespeichert[120]. Dieses Anreichern von Informationen bzw. neuronalen Erregungsmustern mit Emotionen wurde im Hippocampus und Limbischen System lokalisiert[121].

Zusammenfassend erkläre ich: Hörmuster bilden sich aufgrund von Erinnerungen an entstandene und wahrgenommene Reize, die sich in Gedächtnisstrukturen bzw. „-Archiven" einprägten. K.E.Behne hebt hervor: *„...man könnte sagen, das Gehirn strebt danach Hörmuster zu bilden und als unbewusstes Hintergrundwissen abzuspeichern."*[122] Zu diesem Fazit gelangt auch Th.Stoffer aufgrund seiner Forschungen, wenn er die physiologischen Grundlagen zusammenfasst und beipflichtet: *„Hören (ist) nur über Hören bzw. Hörmuster erwerbbar"*[123].

---

[118] Helmut Geißner, 1984, Seite 17ff

[119] Vgl. de la Motte-Haber (1996) und Spitzer (2002) sprechen von non-linearen Prozessen der Hörmusterbildung und entwickelten ein Schema zur „top-down" und „bottem-down"-Perspektive. Vgl. H. de la Motte-Haber, 1996 und M. Spitzer, 2002

[120] Vgl. Friederike Schriever, 2002

[121] Vgl. Susanne Paulsen, 2001

[122] Vgl. K.-E. Behne, 1994

[123] Vgl. Th. Stoffer, 2000

3.1.4 Eine Verstehensannäherung

Mittels Hören und dem „ZuHören über Hörmuster“, also der bewussten Aufmerksamkeitszuwendung plus Sinnzuschreibung[124], nähere ich mich mit Hans Hörmann dem Vorgang des Verstehens aus neurobiologischer, psycho-linguistischer und psychologischer Perspektive.
Umberto Eco definiert den Vorgang des Verstehens als das Interpretieren der Bedeutung von (akustischen) Signalen[125]. Verstehen fände über gleiche oder ähnliche Erfahrungskontexte statt, die auf die jeweils individuellen, sozialen und kulturellen (Hör-)Muster zurückzuführen wären. Aus dieser Definition schlussfolgert Gerhard Roth *„Verstehen (ist) die Ausnahme.“*[126] M.a.W.: Da jeder Mensch seine ganz individuellen Erfahrungen im Laufe seines Lebens sammelt, gibt es kein identisches Verstehen.

Um sich dem ausnahmsweise „mal gelingenden, gegenseitigen Verstehen“ zu nähern, spielen nach Arno Deuse, Erziehungs- und Bildungswissenschaftler an der Universität Bremen, die folgenden Kriterien[127] eine entscheidende, verstehensannähernde Rolle:

- die physiologische Hörfähigkeit bzw. sprachliche Bedeutungserfassung
- die auditive Aufmerksamkeit
- emotionale Komponenten (Gefühle, Wünsche)
- kognitive Komponenten (Erfahrungen, Wissen) und deren Repräsentation gegenüber dem/den Kommunikationspartner/n

A.Deuse begründet seine Kriterien damit, dass „Wie die Kodierung bei der Sprachproduktion (...) auch die Sprachrezeption die Herausbildung von *Programmen* in der aktuellen Situation sowie in der Ontogenese“[128] erfordere. M.a.W. A.Deuse geht davon aus, dass der Rezipient, d.h. der ZuHörer, über Programme (i.S.v. Hör-, Denk-, Sprach-Mustern, Anm.d.V.) verfüge, welche automatisierte und/oder bewusste Anteile wie z.B. erlernte Parameter bzw. sprachliche Merkmale

---

[124] Vgl. Hans Hörmann, 1994, Seite 394ff
[125] Vgl. Umberto Eco, 1988
[126] Vgl. Gerhard Roth, 2001
[127] Arno Deuse, 1997, Seite 169f
[128] Arno Deuse, 1997, Seite 169

Erfahrungen, Gefühle, Wünsche, Bewertungs-Systeme, etc., enthielten. Aufgrund des Gehörten und der eigenen Programme bilde der Rezipient Hypothesen über die erwarteten (Hör-)Ergebnisse sowie über den persönlichen Sinn einer Mitteilung, welche der ZuHörer in seine Programme einordnen und/oder in Form eines automatischen oder bewussten "Suchverfahrens"[129] verarbeite.

Den ersten beiden Kriterien bzw. Voraussetzungen in Bezug auf eine Verstehensannäherung schreibt G.Rapp die wesentlichere Bedeutung zu als der kognitiven Komponente[130], da bereits in der akustischen Reizverarbeitung *„wichtige von unwichtigen Schallereignissen*“[131] nach dem originären Hörmuster selektiert würden.
Diese zunächst frappierend klingende Folgerung untermauert M.Imhof, die in Aufmerksamkeit und Konzentration die Voraussetzungen für das Verstehen des Anderen sieht. Sie begründet ihre Aussage mit der Erklärung, dass Konzentration als „intensivierte Form aufmerksamen Verhaltens“ zu verstehen sei, „das sich durch eine intentionale Selektion von Reizen und deren Integration in das psychische System auszeichnet.“[132]

Zusammenfassend bedeuten diese Folgerungen für mein "Training Auditiver Kompetenzen" (TAK):
ZuHören-Lernen setzt neben der physiologischen Hörfähigkeit motivationale Aspekte (z.B. Interesse, Aufmerksamkeit, Konzentration, Lust am Hören, Neugierde) sowie kognitive (incl. emotionale) Aspekte voraus. Letztere umfassen sowohl Fähigkeiten der auditiven Informationsverarbeitung, als auch Reflektieren, Fühlen, Erinnern, usw.
Verstehen ist schließlich die Folge bzw. das Ergebnis kompetenten ZuHörens.

[129] Arno Deuse, 1997, Seite 170
[130] Gerhard Rapp verwendet für die kognitiven Komponenten den Begriff Intelligenz
[131] Vgl. Gerhard Rapp, 1982
[132] Vgl. Margarete Imhof, 1995

David Crystal[133], und Reinhard Fiehler[134] bringen die Voraussetzungen für kognitives Verstehen, und somit für gelingende Kommunikation, auf zwei Nenner: Verstehen-Können und Verstehen-Wollen. K.-J.Kluge[135] geht noch einen Schritt weiter, indem dieser D.Crystal und R.Fiehlers Voraussetzungen ergänzt: das Verstehen-Verstehen, als metakognitives Reflektionsmodul für Beratungsexzellenz, und diesem in unseren Trainings besondere Aufmerksamkeit widmet.

Um ein Reflektieren von ZuHör-Verhalten bzw. ZuHör-Prozesse und Gehörtem zu ermöglichen, entwickelte ich für mein „Training Auditiver Kompetenzen" (TAK) so genannte Impulsfragen. Damit Sie, liebe Leser, bereits an dieser Stelle mitvollziehen können, welche "auditiven Reflexionsfragen“ ich einbrachte, biete ich Ihnen hier eine Auswahl an Impulsfragen, die z.B. Ihnen, den Lesenden, Einblick in das eigene Hör-Verhalten ermöglichen, und so unbewusste Hörgewohnheiten bzw. Hörmuster aufdecken, lauten wie folgt:
„Was höre ich – was höre ich nicht?“, „Auf was achte ich – auf was achte ich nicht?“, „Was verstehe ich – was verstehe ich nicht?“, „Wem höre ich zu? - mir selbst: z.B. wenn ich aufgrund einer Aussage meines Gesprächspartners in einen inneren Dialog mit mir gehe, statt dem Gesprächspartner weiterhin zuzuhören und diesen in seinem Kontext zu verstehen suche - oder meinem Gesprächspartner?“, „Was ist meine Hör-Absicht?“
Mit diesen Einführungsfragen in die Reflektion auditiven Verhaltens/ZuHörens gelingt es mir, die ZuHör-Lernen-Wollenden zu einem bewussteren & kompetenteren ZuHören und Erkennen ihrer auditiven Verhaltensweisen anzuleiten, und empfänglich zu machen für die zahlreichen Informationen, welche sprachlich vermittelt und auditiv „verstanden werden wollen". M.a.W. das wiederholte Einbringen dieser metakognitiven Reflektionsfragen ermöglicht den Lernenden bzw. LernUNTERNEHMERN (Karl-J.Kluge) sich intensiv mit ihren bisherigen unbewusste/automatisierten ZuHör-Gewohnheiten auseinanderzusetzen, diese aufzudecken, sich emotional auszubalancieren bzw. sich zu resilieren und ihre

[133] Vgl. David Crystal, 1995/1997
[134] Vgl. Reinhard Fiehler, 2002
[135] K.-J. Kluge in einem Fachgespräch zum Hören, Zuhören und Verstehen, 2007

auditive, d.h. kognitive und emotionale Aufmerksamkeit vollauf den Anderen zu konzentrieren.

Zusammenfassung

Vom Hören als passiver, permanenter Wahrnehmungsvorgang zum zielgerichteten, störungsfreien HinHören und ZuHören auf dem Hintergrund individueller, kultureller und sozial geprägter Hörmuster, finden Menschen Zugang zu ihren eigenen und schließlich auch zu fremden Hörbiographien. Die anfangs in der Regel nicht kompatiblen Hörmuster machen das Einander-Verstehen in Gesprächen häufig so missverstehend, beinahe unmöglich. Zugleich bietet das Wissen um diese hoch-komplexen Hör- und Verstehensvorgänge jenen Einstieg, um den jeweiligen Gesprächspartner in seinen Hör- und Erlebenskontexten sowie in seiner Hör- und Sprechabsicht „sui generis“ zu verstehen. ZuHören setzt für mein "Training Auditiver Kompetenzen" (TAK) die physiologische Hörfähigkeit & emotionale Bereitschaft Verstehen zu wollen in bislang ungeahntem Ausmaß voraus. Es bedarf einer intensiven Auseinandersetzung bzw. Reflektion der eigenen Hör-Erfahrungen & -Gewohnheiten, um dann ausgehend von „freischwebender Aufmerksamkeit“ (Martin Buber) zur Verstehens-Annäherung zu gelangen.

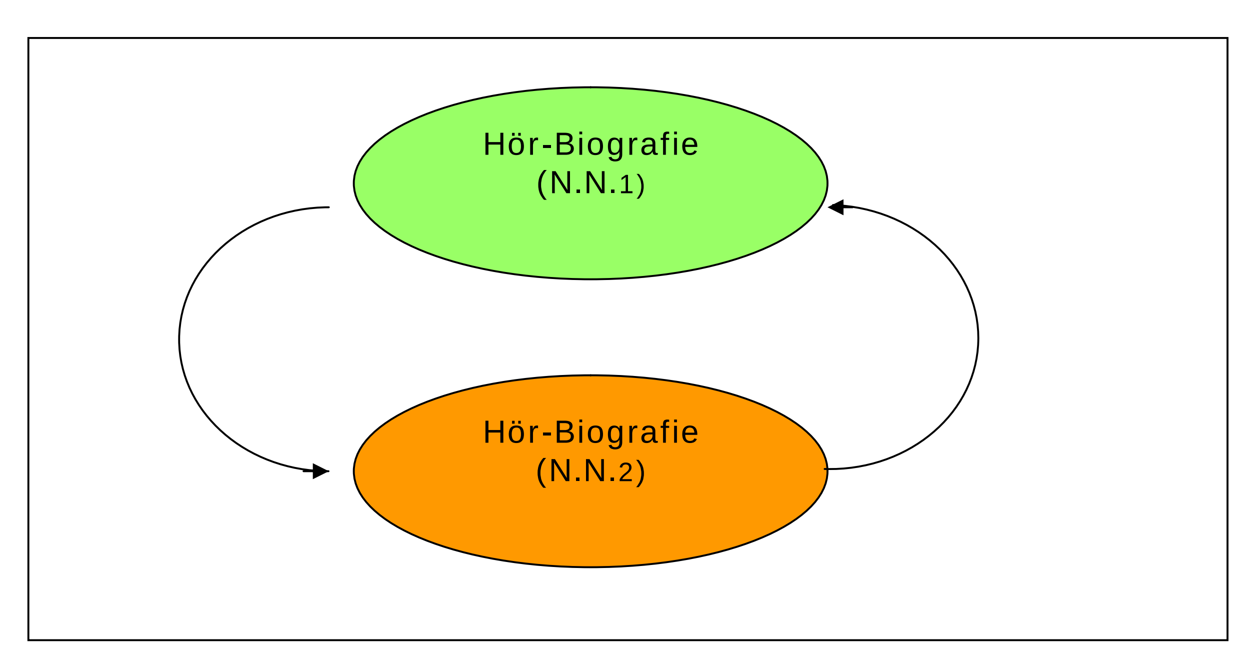


Abb. 14: ZuHören als zirkulierender Aneignungsprozess von Hör-Biografie zu Hör-Biografie

Das folgende Kapitel widme ich eingehend dem ZuHören und Verstehen-Wollen des anderen, d.h. trotz seiner Reziprozität von Selbst-ZuHören (in sich hineinhorchen) und auditiven Aufmerksamkeit für bzw. hin zu dem Gegenüber (sprich Partner, Kind, Zögling, Kollegen usw.), hebe ich hervor, was als ganzheitliches ZuHören oder tiefen-ZuHören benannt werden könnte.

3.1.5 Mit den Ohren fühlen

Oder: Emotionen – von der auditiven Fata Morgana zum Verstehen

Wie ich bereits deutlich machte, ist m.E. in Beziehungen, in Kommunikation und in Erziehung, die intra & interpersonal ablaufen, stets „Emotionales" beteiligt, sozusagen „System-Person"-immanent. Hierzu boten mir Forscher unterschiedliche Modelle, die sich auf auditives Begegnen & -Verstehen im weitesten Sinne beziehen. Und diese Kommunikationsmodelle diskutiere ich zur Untermauerung und Hervorhebung meines "Training Auditiver Kompetenzen" (TAK) an anderer Stelle (siehe Kapitel 4) noch ausführlicher.

In diesem Abschnitt geht es mir darum, dem Begriff Emotion zu mehr Substanz und Klarheit zu verhelfen, und dieses differenzierter als in meinen bisher eher allgemein sprachlichen Ausführungen zu analysieren und zu definieren. Dieses Vorgehen erscheint mir daher bedeutsam, als dass es dem Leser, dem "Training Auditiver Kompetenzen" (TAK)-Trainee und mir Informationen vermittelt, die eine Basis für das Gemeinte bildet. Ich vertrete die Auffassung, dass vertiefende Informationen, wie die hier angeführten, auditive Aufmerksamkeit ausbauen, meta-kognitives Reflektieren erweitern sowie durch eine umfangreichere, informative Repräsentation das „emotionale Hörfeld-Angebot" bereichern.

Dem Leser biete ich an, sich selbst „investigativ-zuhörend" die nachfolgenden Erläuterungen zu erarbeiten. D.h. ich stelle mir vor, dass Sie beim Lesen Ihre eigene Stimme kognitiv klingen hören und dabei prüfen, z.B. was Ihnen an Informationen bereits bekannt / noch unbekannt vorkommt, welchen „Sinn" Sie den Worten

beimessen, und ob bzw. wie sie die neue Informationen in ihren Wissens- & Erfahrungsschatz integrieren.

3.2 Die (Er-)Findung der Gefühle

Oder: Emotionen und Emotionstheorien

Um die inflationär gebrauchten Begriffe Emotion, Stimmung, Gefühl näher zu bestimmen bzw. einzugrenzen, sich mit den Eigenschaften & Auswirkungen emotionalen ZuHörens vertraut zu machen und, um ein einheitliche(re)s Verständnis von deren Bedeutung für ZuHören zu ermöglichen, führe ich nachfolgend einige Denkrichtungen an, die sich an eine Definition des Wortes Emotion heranwagten. Es geht im Wesentlichen nicht darum, zwischen „richtiger" und „falscher" Definitions-Theorie zu werten, sondern darum, die Gemeinsamkeiten, die Unterschiede und spezifischen Aspekte für ein "Training Auditiver Kompetenzen" (TAK) heraus zu arbeiten.
Ich beziehe mich zunächst auf die Darlegungen von F.Lelord / Ch.André[136], die vier wesentliche und deutlich voneinander unterscheidbare Emotionstheorien anführen.
Ich widme mich dem Thema Emotionen bzw. Emotionstheorien & ZuHören an dieser Stelle in meiner Forschungsarbeit konsequent, um die Bedeutsamkeit der Emotionen für ein "Training Auditiver Kompetenzen" (TAK) zu begründen und fundiert herauszustellen. Erwiesenermaßen werden Schallwellen in Form von akustischen Reizen im Gehirn mit verschiedenen Nervenbahnen und -Verbindungen aus anderen Hirnregionen verknüpft bzw. verschaltet werden und miteinander interagieren. Eine dieser Regionen ist das so genannte limbische System, welches - salopp formuliert - als Zentrale aller Emotionen betrachtet werden darf. Darüber hinaus sehe ich mich dazu veranlasst, das Thema Emotionen in direkter Verbindung mit Zuhören zu stellen, da Äußerungen bzw. Gehörtes von Zuhörern in meinen Seminaren und in jeder anderen Begegnung von Mensch zu Mensch Reaktionen hervorruft, welche emotionale gekoppelt bzw. manchmal eine mehr oder weniger bewusste „emotionale

[136] F. Lelord; Ch. André, 2001. Dt. Ausgabe: F. Lelord/ Ch. André., 2008, Seite 12 ff

Aufladung“ (K.-J.Kluge & J.Siebert) haben. Dieses mein Verständnis einer direkten Koppelung von Zuhören und Emotion führt mich zu den Fragen:

Was genau wird unter Emotionen verstanden?
Wie Beeinflussen Emotionen das Zuhören?
Oder: Wirkt zunächst das Gehörte auf Emotionen?
Wie lassen sich Emotionen und Zuhören für zu Trainierende zugänglich machen?
Welche Erklärungsansätze lassen sich aus den Emotionstheorien für eine auditive Professionalität weiterentwickeln?
Ich lade Sie ein, mit mir zu schauen, welches Verständnis über Emotionen zur Diskussion steht und welche mögliche Hinweise/Anregungen bzw. Ideen uns für ein Verstehendes Zuhören bzw. für Auditive Professionalität geliefert werden.

3.2.1 Emotionale „Ohrvolution“

Oder: Die evolutionspsychologische Perspektive

Die evolutionspsychologische Theorie über das Wesen der Emotionen führe ich mit Francois Lelord & Christophe André auf den „Entdecker“ Charles Darwin und Jean-Baptiste Lamarck zurück. Die beiden Naturforscher sehen den „Ursprung der Emotionen“ in derer genetischen Veranlagung und Funktion[137]. Emotionen zeichnen sich ihrer Ansicht nach dadurch aus, dass
a) sie sich als lebensrettend erwiesen haben, z.B. dient Angst, die jemand verspürt, wenn gerade seine Wohnung in Flammen aufgeht, dazu, sich selbst zu schützen und das eigene Überleben zu sichern. Freude und sinnliche Begierde hinwieder durften als „lebensrettend“ gewertet werden, indem Sie & ich uns mit einem erwünschten Partner fortpflanzen und somit die Reproduktion sichern.
b) Emotionen auch bei unseren „tierischen Verwandten“ bekannt sind, z.B. lassen sich anhand von Beobachtungen und Forschungen an unseren nächsten Verwandten, den Primaten, ähnliche Bedürfnisse und Verhaltensweisen, spiegelbildlich zu unseren

[137] Francois Lelord; Christophe André, 2008, Seite 14ff

menschlichen, entdecken, die wir selbst „emotionsgeladen“ erleben. Hierzu zählen u.a. Konfliktverhalten, Rivalität, lustvolle Handlungen, Fürsorge, sich küssen, sich aus dem Weg gehen, u.v.a.m.

c) bereits Babys auf Reize mit Emotionen reagieren. Z.B. zeigen alle Babys im frühen Alter vom ersten Lebenstag bis zum dritten Lebensmonat Zorn oder Freude, ohne, dass sie einem speziellen Training der Bezugsperson(en) ausgesetzt waren.[138] Dieses scheinbar natürliche und angeborene emotional geladene Verhalten bestätigen Evolutionspsychologen und mich darin, dass Emotionen als „Programmierung“ in den Genen über die Generationen weiter vererbt werden. Einwände diesbezüglich fand ich in den mir bekannten Veröffentlichungen bislang nicht.

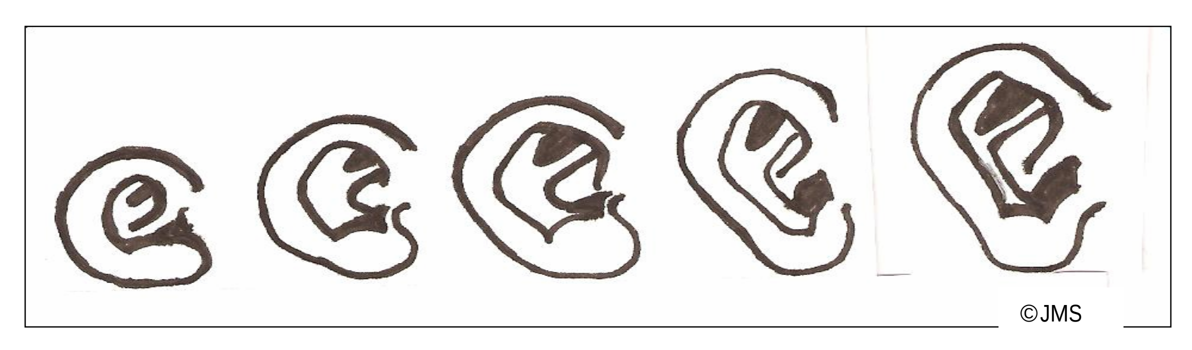


Abb. 15: „Ohr-Volution“

Aus Sicht der Evolutionspsychologen sind Emotionen genetisch angelegt und dienen dem Überleben, im Sinne von Leben sichernd, Leben erweiternd. „Gibt es also nach wie vor eine direkte oder indirekte Verbindung zwischen ZuHören und Überleben?“, frage ich mich. Es mag vielleicht banal anmuten, doch kommt mir diesbezüglich ein Gesprächsausschnitt in den Sinn, der die Qualität von Lebensbedrohendem in den Ohren des Zuhörers auszulösen schien (und damit meine ich nicht das Geräusch eines Knalls aus einer Pistole oder das unter Umständen lebensbedrohliche beziehungsweise warnende Gebrüll eines Tigers):

Herr Z. ist neuer Vorgesetzter von Frau B. Frau B. eine eher ängstliche und konfliktscheue junge Berufsanfängerin. Beide kennen sich bislang nur von einer flüchtigen Begegnung auf dem Dienstflur. Herr Z. arbeitet drei Türen neben dem Büro, in dem auch Frau B. arbeitet.

---

[138] Francois Lelord; Christophe André, 2008, Seite 15

Herr Z. (laut und in barschem Tonfall)	„Frau B., kommen Sie sofort in mein Büro!“ (Pause, Frau B. eilt in dessen Büro.) „Die Arbeit, die Sie mir hier abgeliefert haben, entspricht nicht unseren Erwartungen. So etwas können wir hier nicht gebrauchen! (kurze Pause) Sie können gehen!“

Frau B. verlässt gleich darauf kommentarlos und mit gesenktem Kopf das Büro ihres Vorgesetzten. Sie verlässt wenige Sekunden später ebenso kommentarlos das Bürogebäude. Am nächsten Morgen schaut Herr Z. verwundert auf die schriftliche Kündigung von Frau B.

„Transparent gedacht“ (K.-J.Kluge & J.Siebert), und um mit der evolutions-psychologischen Perspektive in Verbindung gebracht, wird sich in dem oben angeführten Beispiel wahrscheinlich Folgendes abgespielt haben: die Worte, Tonfall und Pausen in Herrn Z. ´s Äußerungen klangen in Frau B.´s Ohren derart bedrohlich, dass Gehörtes und die Basisemotionen Angst, Schuld, Scham und Trauer in Frau B.´s Erleben aufkamen. Als Reaktion auf diese Gefühle reagierte Frau B. aus Schutz vor weiterer verbaler Konfrontation, mit Rückzug bzw. Flucht vor der vermeintlichen Gefahrenquelle Herr Z. Reicht Ihnen dieses Beispiel als Vergleich oder gar als Beleg für ein evolutionspsychologisches „auditives ZuHör-Konzept“? für mich ist dieses Beispiel ein Hinweis zugleich konzentriert sich die evolutionspsychologische These auf die genetische Existenz von Emotionen und schließt das (Er-)Lernen von Emotionen aus und berücksichtigt Biografisches sowie erlernte Wortbedeutungen, die je nach Sozialisation und Umfeld sehr unterschiedlich ausfallen können, nicht. Zugleich liefert uns die evolutionspsychologische Theorie über die Emotionen Hinweise auf grundlegende, sog. Basisemotionen. Diese Basisemotionen im „Training Auditiver Kompetenzen" (TAK) wie im o.a. Beispiel zu berücksichtigen, halte ich für höchst bedeutsam, um Gehörtes durchreflektieren zu können und alternative auditive Konzepte zu erarbeiten und zu entwickeln; m.a.W.: um sich auditiv kompetent zu machen.

Als fundamentale Emotionen, die den o.a. Kriterien entsprechen, listete Ch.Darwin im Jahre 1872 seine „big six“ auf: Freude, Überraschung, Traurigkeit, Angst, Ekel und

Zorn. Charles Darwins Devise erweiterte Paul Ekman[139] auf sechzehn Basisemotionen und ergänzte die „big six“ mit: Vergnügen, Verachtung, Zufriedenheit, Verlegenheit, Stimulation, Schuldgefühl, Stolz, Genugtuung, Sinnenlust und Scham. P.Ekmans Auffassung nach, gelten als Kriterien zur Bestimmung von Emotionen, in Anlehnung an Ch.Darwin, dass diese folgende Merkmale aufweisen:

a) abruptes Einsetzen, d.h. Emotionen sind immer eine Reaktion auf etwas. Dieses „Etwas“ kann ein Ereignis, wie z.B. ein Heiratsantrag oder ein Gewitter, oder ein Gedanke, wie z.B. „Ich habe vergessen, den Herd abzuschalten.“ bzw. „Morgen sehe ich endlich, nach vielen Jahren meine alte Schulfreundin wieder.“
b) Kurzzeitigkeit, d.h. die Emotion ist von kurzer Dauer. Was P. Ekman hier allerdings als „kurz“ im Vergleich zu „lang“ meint, erläutert der Autor nicht. Er führt allerdings an, dass „Ein lang anhaltender Zustand von Traurigkeit ... schon eher als Gefühl oder eine Stimmung“[140] gewertet würde.
c) Unterscheidbarkeit von einander; mit diesem Kriterium ist gemeint, dass Emotionen sich in ihrer Erlebensqualität deutlich von einander unterscheiden, wie z.B. Zorn und Zufriedenheit. Emotionen wie etwa Freude, Heiterkeit, Fröhlichkeit scheinen aus der Perspektive der Evolutionspsychologen viel mehr zur selben „Emotionsfamilie“[141] zu gehören. mit dürfen nach Meinung der evolutionspsychologischen Forscher diese Erlebensqualitäten als Gefühle, jedoch nicht als einzelne Basisemotionen aufgefasst werden.
d) Auswirkung auf den Körper; mit anderen Worten: fundamentale Emotionen machen sich stets physisch bemerkbar. Es ist ihr Charakteristikum, dass sie sich in körperlichen Reaktionen, z.B. erhöhter Herzschlag, Schweiß auf der Stirn, Magengeräusche usw., äußern. Dies Erklärung erscheint mir für meine ZuHör-Trainings ebenso beachtenswert, um z.B. physiologische Veränderung ein wie z.B. „zittrige“ Stimme, Sprechpausen, rascher Sprechfluss, Schluck-Geräusche, etc. als "emotionale Anzeiger" zu hören.

[139] Vgl. Paul Ekman, 1999
[140] F. Lelord; Ch. André, 2001. Dt. Ausgabe: F. Lelord; Ch. André, 2008, Seite 24
[141] F. Lelord; Ch. André, 2001. Dt. Ausgabe: F. Lelord; Ch. André, 2008, Seite 24

Andere Vertreter der Evolutionspsychologie erweitern P.Ekmans Kriterien noch um zwei weitere Merkmale, aus dem Grunde, weil sie die evolutions-psychologische Perspektive erst unter folgenden Voraussetzungen begründet sehen: Diese Evolutionspsychologen konstatieren: Von Emotionen darf erst dann die Rede sein, wenn es darum geht:

e) es gibt auf der ganzen Welt einen typischen Gesichtsausdruck für die jeweilige Emotion; z.B. ein „echtes" Lächeln als globaler Ausdruck der Freude (dieses Merkmal wäre beispielsweise nicht global dasselbe, wenn es sich um das Nicken oder Schütteln des Kopfes als Zeichen der Zustimmung handelt, denn hierfür gibt es große kulturelle Unterschiede)
f) die Emotion ist von universellen Lebenssituationen ausgelöst. Damit ist gemeint, dass der Verlusst eines geliebten Menschen stets Emotionen der Trauer auslösen oder der Angriff eines gefährlichen Tieres stets Angst hervorruft.[142]

Ich bin der Meinung: Basisemotionen ermöglichen Verstehensannäherung, da sie in der Evolution des Menschen begründet liegen. Erkennen bzw. Erhören von Emotionen ist von Natur aus möglich; sie werden über körperliche Reaktionen wie z.B. Schallwellen zum Ausdruck gebracht.

Um Sie, die Lesenden, in meine Überlegungen und Entwicklungsansätze für Auditive Professionalität einzubeziehen, biete ich Ihnen einen weiteren Erklärungsansatz, der mir weiteren Aufschluss und mehr Denkansätze für das ZuHören lieferte.

[142] F. Lelord; Ch. André, 2001. Dt. Ausgabe: F. Lelord; Ch. André, 2008, Seite 24

3.2.2 Emotionen als „somatische Marker“

Oder: Der psychologisch-physiologische ZuHör-Ansatz

Die Vertreter des psychologisch-physiologischen Erklärungsansatzes für Emotion sind in meinen Ohren William James und Antonio Damásio. Sie verstehen Emotionen als ursrpünglich-körperliche Empfindungen, also als primär physiologische Phänomene („somatische Marker“)[143]. Diese Psychologen gehen davon aus, dass sich Emotionen sozusagen als Reaktion auf eine körperliche Veränderung bemerkbar machen. Dies wäre dann der Fall, wenn wir z.B. das Zittern unserer Hände spüren und sich dann Angst einstelle. Oder wenn Sie weinen und Sie diese physiologische Reaktion traurig stimme. Als Beispiel für eine weitere Erklärung für die psychologisch-physiologische Emotionstheorie liefere ich mit diesem Beispiel: Sekundenbruchteile nach einem Ereignis wie z.B. einem Unfall, nach dem Sie bereits der Adrenalinausstoß und eine gesteigerte Herzfrequenz verspüren, spüren Sie Angst. Das Verspüren von Emotionen wäre nach Auffassung der psychologisch-physiologischen Erklärung immer die Folge eines physiologischen Ereignisses. Das Resultat von physiologischen Ereignissen bzw. Körperlichen Veränderungen definiert Antonio Damásio als „somatischen Marker“[144].
Unterstützung findet diese Auffassung von Emotionen in der Yogi-Lehre. Sie verspricht, dass „immer ein Lächeln auf den Lippen tragen“ Heiterkeit und Frohgestimmtheit brächte.

Meine Überlegungen aus der o.a. psychologisch-physiologischen Denkrichtung leiten mich zu dieser Betrachtungsweise: Gehörtes, das in Form von Schallwellen in das Ohr des ZuHörenden eintritt, wird im Gehirn des Menschen in elektrische Impulse umgewandelt, d.h. physiologisch weitergeleitet und auch dort verarbeitet. Folglich findet mit Eintritt von Schallwellen eine körperliche Veränderung bzw. Reizung statt, welche im menschlich-seelischen Haushalt mit Emotionen angereichert werden. In dieser Überlegung ist der psychologisch-physiologischen Ansatz für mich nachvollziehbar: Gehörtes muss durch das Dickicht emotionaler Erfahrungen,

---

[143] F. Lelord; Ch. André, 2001. Dt. Ausgabe: F. Lelord; Ch. André, 2008, Seite 16ff
[144] Vgl. Antonio Damasio, 1995

metakognitiv reflektiert und dann zu Verstandenem verarbeitet werden. Zugleich frage ich nach einer psychologisch-physiologischen Erklärung dafür, wie sich mittels diesen Denkansatzes erklären lässt, dass derselbe Auslöser (z.B. Unfall) bzw. dieselbe Äußerung bei zwei oder mehr Menschen zu unterschiedlichen emotionalen Reaktionen führt? Müsste nicht ein und dasselbe physiologische Ereignis nach Auffassung von A.Damásio und W.James jeweils dieselbe Emotion hervorrufen?

Für mich scheint dieses Denken vorweggenommen noch nicht hinreichend bzw. ausreichend geklärt. In meiner Forschungsstudie und nach meinen bisherigen Erfahrungswerten möchte ich dieser psychologisch-physiologischen Perspektive zunächst nicht weiter nachgehen, weil sie mir zwar Hinweise und Erklärungsansätze jedoch keine vollständige Erklärung für meine Fragen bietet.

Viel mehr wende ich mich nachfolgend der Kognitionspsychologischen These zu, die mir vielversprechende Anregungen in Bezug auf ZuHören verheißt. Ich setze deshalb auf diesen Ansatz, weil mein psychologischer Verstehensprozess einerseits mehr-perspektivisch und zugleich kognitions-psychologisch orientiert ist. In diesem Zusammenhang nehme ich vorweg, dass ich die Auffassung vertrete und aufgrund von Erfahrungen bestätigt sehe, dass Emotionen und ZuHören kognitiv veränderbar sind.

3.2.3 „Ich denke, also fühle ich“

Oder: Die kognitionspsychologische These

Gibt es ein ZuHören ohne zu denken? Mit der nun folgenden Auffassung von Emotionen aus kognitionspsychologischer Perspektive, begründe ich meinen emotionalen-reflektierenden Ansatz zum "Training Auditiver Kompetenzen" (TAK). Doch zunächst biete ich hier eine kurze Zusammenfassung des Kognitionspsychologischen Ansatzes:

Kognitionspsychologen vertreten die Auffassung vom Menschen als einem vernunftgeleiteten Wesen. Diese Vorstellung lässt sich bis in die Antike auf die Stoiker (= deren Weltbild auf der Vernunft und Logik beruhte) zurückverfolgen.[145] Ihrer These nach wäre das Verspüren von Emotionen nur deshalb möglich, weil der Emotionserlebende denkt. Es gilt: nicht die Ereignisse selbst lösen in Ihnen & mir Emotionen aus, sondern die Vorstellung über Ereignisse. Eine Bewertung wie z.B. „Das Glas ist halb leer, darüber bin ich betrübt/traurig" ließe sich mittels Analyse dieses Denkmechanismus in Richtung „Das Glas ist halb voll, darüber bin ich erfreut" verändern.

In meinen ersten Überlegungen zum Thema „Fühlen als Folge von Denken" widersprach ich der Kognitionspsychologischen These. Ich stellte mir vor, wie ich mich morgens im Bus auf dem Weg zur Arbeitsstelle einem gut bekannten Schulkind begegnete, welches mir lauthals ein „Guten Morgen" in mein Ohr schrie, infolge dessen ich einen starken, durch die Lautstärke ausgelösten Schmerz verspürte. Irrtümlicherweise setzte ich in meinen Überlegungen Schmerz mit Emotionen gleich, so dass ich mich fragte, ob mein „Schmerz-Gefühl" nach Auffassung der Kognitionspsychologischen wohl nur eine Einbildung sei? Meinen Irrtum bemerkend, korrigierte ich mein kritisches Denken, indem ich das Bus-Ereignis reflektierte und folgerte, dass Schmerzempfinden nicht dasselbe wie eine Emotion und meine sich nach dem Schmerz einstellende Wut (entsprechend der psychologisch-physiologischen Auffassung) Folge weiterer Gedanken bzw. Gedankengänge (z.B. mein Ohr schmerzt, das will ich nicht, das muss doch nicht sein! Wie unverschämt und unangemessen von dem Kind mich so zu begrüßen! Es ist wohl nicht ganz bei Trost...usw.) gewesen sei. Diese Gedanken wiederum beeinflusste mein Wut-Empfinden, so dass ich an dieser Stelle das Kognitionspsychologischen Konzept zu meinen Überlegungen in Richtung Einflussnahme von Gedanken auf das Empfinden mit heranziehe. In Bezug auf ZuHören bietet die Kognitionspsychologischen Auffassung von Emotionen folglich einen wichtigen Anhaltspunkt für Auditive Professionalität. Ich schlussfolgere: Gehörtes und Emotionen lassen sich mithilfe von bewussten und/oder unbewussten Denkweisen bzw. kognitiven Steuerungen, beeinflussen und verändern. Nicht also die Tatsache, dass der Lehrer den Eltern der Schülerin mitteilt, dass deren Tochter heute nicht ein einziges Mal im Unterricht

[145] F. Lelord; Ch. André, 2001. Dt. Ausgabe: F. Lelord; Ch. André, 2008, Seite 18f

mündlich mitwirkte, löse z.B. Enttäuschung, Wut oder eine andere Emotionen in den Eltern aus, sondern erst die Folge der (unreflektierten/automatisierten) Denkweisen bzw. der Hörmuster der Eltern würde Emotionen auslösen, z.B. im Sinne von: der Lehrer will uns wieder einen Vorwurf machen, er hält uns wohl für „schlechte" Eltern, er glaubt bestimmt, wir hätten nicht genug mit unserer Tochter geübt, bestimmt mag er unsere Tochter nicht, er will sie vielleicht gar nicht in seiner Klasse haben, der Lehrer ist doch selbst hilflos, usw.. Umgekehrt ließe sich aus den Kognitionspsychologischen Ansatz ableiten, dass ZuHören über kognitive Steuerungen und entsprechendem "entschlüsselnden Reflektieren" (K.-J.Kluge & J.M.Siebert) vor & nach dem ZuHör-Prozess eine neue Qualität erhält. Bestätigt sehe ich mich in diesem Ansatz und dessen Konsequenzen für meinen "Training Auditiver Kompetenzen" (TAK) dadurch, dass "Audio-Edukation" (J.Siebert) und „reflection in/on action" (D.Schön) als Bestandteile bzw. „Module" meines „Trainings Auditiver Kompetenzen" (TAK) zu einem verbesserten bzw. "anderem", personförderlichem ZuHören in der Selbsteinschätzung der Trainingsteilnehmer sowie in den Ergebnissen der Fremd-Einschätzung von ZuHörern zur Geltung kam.

Der Kognitionspsychologische Ansatz erweist sich nicht nur in Bezug auf das, was das Ohr an Schall aufnimmt & das Hirn zu Gehörtem/Verstandenem verarbeitet als höchst erkenntnisreich, sondern liefert auch Einsichten in wie Gehörtes "alternativ" bzw. ent-automatisiert verarbeitet und weitere bzw. andere Emotionen stimuliert werden.

3.2.4 Ich höre, was erwünscht ist

Oder: Die kulturrelativistische Auffassung

Margaret Mead, die ich als Kulturrelativistische Vertreterin ansehe, vertritt die Auffassung, dass Emotionen als ein Teil unserer (bzw. der jeweiligen) Kultur zu verstehen seien[146]. Emotionen wären an soziale Rollen bzw. Rollenerwartungen

[146] F. Lelord; Ch. André, 2001. Dt. Ausgabe: F. Lelord; Ch. André, 2008, Seite 19f

geknüpft und daher sozial erlernt. James Averill, ein jüngerer Psychologe dieser Riege, ergänzt M.Mead dahingehen, dass Emotionen, die gesellschaftlich als inakzeptabel angesehen würden, eher von Menschen desselben Gesellschafts- bzw. Kulturkreises vermieden würden, als solche, die sozial akzeptiert wären. Sozial akzeptierte Emotionen würden gelebt (z.B. Freude zeigen bei einer Trauerfeier in Südamerika, hingegen Trauer und Leid bei einer Trauerfeier in Europa zum Ausdruck bringen) und durch soziale Erwünschtheit verstärkt. So ist z.B. die Frage danach, warum jemand vor Freude zu Weinen anfängt oder zu Jubeln aus Sicht der Kulturrelativisten in erster Linie kulturell und sozial geprägt.
Mir stellt sich die Frage, welche Überlegungen diese Auffassung vom Ursprung bzw. der Verortung bzw. diesem „Charakteristikum" von Emotionen in Bezug auf ZuHören bietet? In meiner vorläufigen Überlegung entdecke ich in der Kulturrelativistischen Theorie eine Parallele zu meinen Erläuterungen zur Hör-Biografie, die sich noch immer mit der Frage beschäftigt, auf welchem sozialen bzw. erzieherischem Hintergrund Hören und ZuHören gelernt bzw. Hörmuster geprägt werden.
Als Beispiel für diese Kulturrelativistischen Auffassung erinnere ich mich an folgende Begebenheit: In einem Eltern-Beratungsgespräch besuchte mich ein Ehepaar. Von der Frau wusste ich, dass sie als Straßenkind die ersten Lebensjahre verbracht hatte. Ihr Mann hingegen wuchs unter sozial-ökonomisch sicheren bzw. „guten" familiären Bedingungen auf. Im Laufe des Beratungsgesprächs benutzte ich gegenüber dieser Frau und ihrem Ehemann die Worte Polizei und Jugendamt. Diese beiden Worte im Ohr reagierte der Mann emotional erleichtert, gelöst, gar freudig während die Ehefrau Schreckangst äußerte: „Oh, nein, auf keinen Fall die Polizei einschalten!".

Ich vertrete die These, dass ZuHören und Verstehen primärer sozial und kulturell geprägt seien, weil z.B. Hörende Worten je nach sozialer Gemeinschaft/Umfeld bzw. Kultur unterschiedliche Bedeutungen beimessen und zu unterschiedlichen Bewertungen bzw. Unterschiedlichem Hören und Verstehen führt. Hierzu ein Beispiel: Die Formulierung "der Alte" enthält mehrere Bedeutungen. Es kann sich hierbei sowohl um die Beschreibung eines älteren Menschens als auch um die Bezeichnung seines Vaters oder um die Begrüßungsformel für einen Jugendfreund handeln: "Hey, Alter!". Auch hierbei gäbe es wieder verschiedene emotionale Aufladungen, die sich damit erklären ließen, dass Worte bzw. Äußerungen eine Frage des jeweils sozial-

bzw. kulturellgeprägten Sprachstils wären: z.B. Ausdruck einer Beleidigung oder als Zeichen hierarchischer Familienstrukturen oder als unreflektiert kurze Umschreibung des geliebten Vaters, des "Alten Herren". Eine "auditive Synchronizität“ von Gehörtem, Gemeintem und Verstandenem scheint auf dem Hintergrund unterschiedlicher kultureller und sozialer Prägungen annähernd unmöglich. Um von einer Aussage auf die dahinter liegende Wertvorstellung und dem sozialen Kontext zu schließen, könnte für einen „ungeübten“ (= nicht eingehörten) bzw. unreflektierten ZuHörer abwertend gedeutet werden. Ich gehe davon aus, dass ZuHörende jedes Wort zunächst im Kontext seiner eigenen Sozialisation bzw. „auditiven Biografie“ aufnimmt und erst ein geübter bzw. kompetenter ZuHörer erschließt sich auditiv die Kultur und die Individualität seines Gesprächspartners, indem er sich die alternativen Bedeutungen von Wörtern, etc. bewusst macht und "freischwebend" (D.Bohm) Klang, Worte, Sprechstil, usw. registriert.
Mich der kulturrelativistischen Theorie zu bedienen, reicht mir jedoch noch nicht hinreichend aus bzw. ist noch kaum geklärt, wie das Verhältnis zwischen ZuHören und Emotionen aus der Perspektive der Kulturrelativisten erklärbar sei. Deshalb führe ich die Kulturrelativistischen Überlegungen weiter, indem ich mich von der Frage leiten lasse, höre ich nur, was ich sozial und kulturell bedingt höre? Was höre ich nicht bzw. was überhöre ich? Wie gehe ich mit Gehörtem bzw. Ungehörtem um, das in mir unter Umständen emotionale Tabus oder emotionale Widersprüchlichkeiten auslöst? Z.B. Wäre ich in der Lage, aus den gehörten Wörtern meines Gegenübers seine Emotionen bzw. seine emotionale Färbung unabhängig von meiner eigenen ZuHör-Biografie auditiv zu erfassen? Und weiter gefolgert: Wäre ein totales Sich-Verstehen überhaupt möglich? Meine vorläufige Antwort an dieser Stelle lautet: In ZuHör-Trainings muss die Sensibilität für Auditive Informationen fokussiert und ausgebildet werden, indem die Kulturrelativistischen Auffassung in den Trainings- & Reflektionsprozess eingebaut werden, z.B. indem ich meinen Gesprächspartner nach der Bedeutung seiner Wortwahl frage.

Bevor ich mich weiteren Definitionsversuchen bzw. weitere Erklärungsansätzen für das Beziehungsgefüge: ZuHören & Emotionen zuwende, sei hier schon einmal vorweg genommen, dass ich es vorerst mit F.Lelords und Ch.Andrés Stellungnahme zur Vielfalt und Unterschiedlichkeit von Erklärungsansätzen halte. Beide Autoren

entliehen sich aus Lewis Carroll´s „Alice im Wunderland“ eine wertschöpfende Beurteilung aller bisher aufgeführten Emotions- & Zuhör-Theorien: „Jeder hat gewonnen, und jeder verdient einen Preis.“

Welchen Wert und welche Gewinne ich für mein „Training Auditiver Kompetenzen" (TAK) aus den bisherigen Erklärungen ziehe, lege ich in meiner Zusammenfassung am Ende dieses Kapitels dar. Doch aus allen bisher aufgeführten Theorien biete ich Ihnen mein "Zwischenergebnis“, welches als Modell so aussehen könnte:

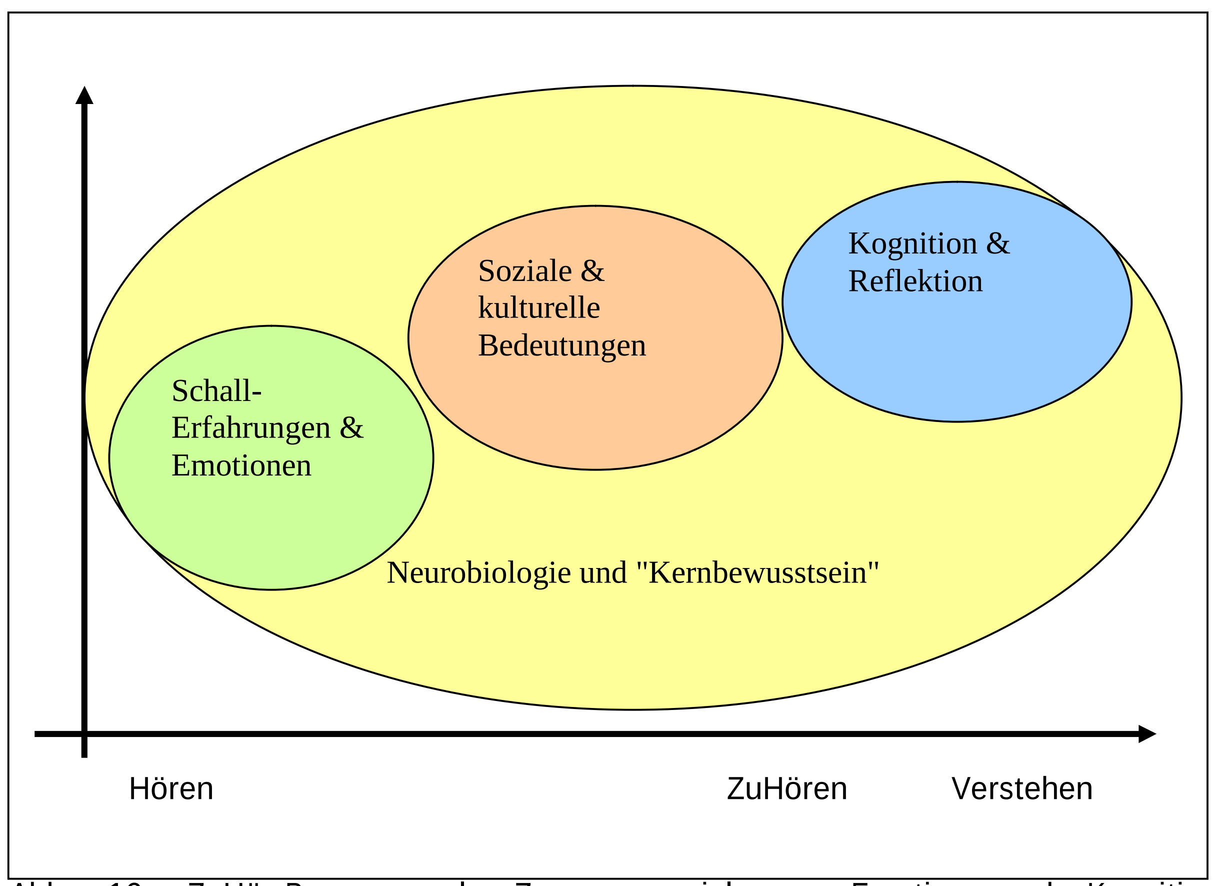


Abb. 16: ZuHör-Prozesse als Zusammenspiel von Emotion und Kognition verschiedener Emotionstheorien

Angeregt durch die Überlegungen aus der Kulturrelativistischen Perspektive nähere ich mich im nächsten Abschnitt einem Erklärungsansatz aus dem Bereich der Neurobiologie. Meine Ausweitung in dieses wissenschaftliche Nachbargebiet ist insofern unvermeidbar und dringlich, weil Schallverarbeitung wie alle kognitiven Prozesse im Mikrokosmos der Neurobiologie münden, und ich mir aus den

Erkenntnissen dieser Forschungsdisziplin erhoffe, mich über diese wissenschaftliche Perspektive den Geheimnissen des Lehrens & Lernens von Auditiver Kompetenz zu nähern.

3.2.5 Gibt es ein Auditives Bewusstsein?

Oder: Die neurobiologische Sichtweise

Die Neurowissenschaftler Mark Solms & Oliver Turnbull bieten ein Erklärungs-Modell über Emotionen, dass sich stark an den evolutionspsychologisch-physiologischen Merkmalen der Autoren Ch.Darwin und J.B.Lamarck orientiert. Sie gehen in ihren Erklärungen so weit zu behaupten, dass ein „Kernbewusstsein“[147] Informationen über den aktuellen Zustand des Selbst in Bezug zu seiner Umwelt in Beziehung setze. Diese Information sei, weil intrinsisch bewertend, bewusst und treffe somit Aussagen über menschliches Fühlen in Bezug auf diese Mensch-Umwelt-Relation. Dieser bewusste Zustand wiederum bilde ein Hintergrundgewahrsein und beinhalte neben Quantitativem immer auch spezifische qualitative „Gefühle“. Somit gründe das bewusste Gewahrsein stets in emotionalem Gewahrsein. Emotionalität vergleichen die beiden Neurowissenschaftler daher mit einer Sinnesmodalität, die sich nach Innen richte und daher eine von unseren anderen fünf Sinnen unterscheidbare Subjekt- und „zustandsabhängige Funktion“[148] wäre.
Beide Wissenschaftler bezeichnen Basis-Emotionen als „evolutionary motion“[149] (= evolutionäre Bewegkräfte), die dem Überleben und der Fortpflanzung dienten. Sie fassen in Übereinstimmung mit J.Panksepp[150] unter Basis-Emotionen vier Steuerungssysteme (plus eine Ergänzung): Seeking (Suchen, i.S.v. Lust), Rage (Wut), Fear (Furcht, i.S.v. Angst), Panic (Panik, i.S.v. Verlassenheitsängste und Fürsorge) sowie das Spiel-System, welches sich als „Jojo-Effekt“-artiges Austoben im bzw. beim Spielen einstelle.

---

[147] M.Solms; O.Turnbull, 2002. Dt. Version: M. Solms; O.Turnbull, 2007, Seite 120
[148] M.Solms; O.Turnbull, 2002. Dt. Version: M. Solms; O.Turnbull, 2007, Seite 121
[149] M.Solms; O.Turnbull, 2002. Dt. Version: M. Solms; O.Turnbull, 2007, Seite 127
[150] Vgl. J. Panksepp, 1998

Ich tendiere an dieser Stelle mehr dazu, sich im "Training Auditiver Kompetenzen "(TAK) nicht ausschließlich auf diese vier Basisemotionen plus Spiel-System zu konzentrieren sondern emotional und verbal auf alle diesen Basisemotionen Verwandte Gefühle zurückzugreifen. Ich begründe meine Auffassung damit, dass ich mir zur Verstehens-Annäherung meines „Hintergrundgewahrseins“ aktiv bewusst sein muss, und dieses beim ZuHör-Prozess nutzen sollte. Aufgrund dessen ihr zugänglichen emotionalen Erlebens bzw. Gewahrseins bieten sich aus meiner Sicht zahlreiche Optionen, um den feinen und vielen Nuancen des Gehörten gerecht zu werden und emphatisch empfänglich zu sein.

Wie lässt sich nun das neurobiologische Erklärungs-Modell weiter auf Auditive Professionalität transferieren?

Ich unternehme den folgenden Versuch: die bei mir eingehenden akustischen bzw. auditiven Informationen werden über mein Kernbewusstsein über meinen aktuellen Zustand, in Bezug gesetzt. Z.B.: Jemand spricht mit lauter Stimme, die dieser Laut stärken-Qualität regte mein Furcht-System an, ich mache aus dem Gehörten und von mir Bewerteten, dass der Sprecher "aggressiv, angespannt" und mir potenziell gefährlich sei. Daraufhin höre ich nicht mehr „freischwebend“ (Martin Buber) aufmerksam zu und überhöre ggf. bedeutsame Informationen des Sich-mitteilenden. Dieses „In- Beziehung-setzen“ von Gehörtem und meinen inneren, unbewussten Bewertung bzw. unreflektierten Hörmustern kann sowohl hinderlich sein (z.B. wenn jemand in Rage spricht, weil er verletzt ist und der ZuHörer statt zu helfen selbst die Flucht ergreift) oder förderlich (z.B. wenn mich ein Passant vor einem herannahenden LKW warnt).

Schlussfolgernd münden diese meine Überlegungen und Erklärungen ähnlich wie die Überlegungen des Kulturrelativistischen Ansatzes darin, dass ein Sich-Verstehen niemals identisch zwischen Gemeintem & Gehörtem erst, sondern nur dann annähernd möglich wird, je reflektierter und emotional-auditiv-bewusst ZuHören praktiziert wird. ZuHör-Kommunikation (K.-J.Kluge) und Verstehens-Kommunikation (K.-J.Kluge) schienen nur in einem identischen biologischen plus sozialen Kontext möglich. Ich verwende die Formulierung „schienen“, weil es selbst im Zeitalter von geklonten Schafen kein identisches Aufwachsen & Verstehen gibt. Dies könnte ein Hinweis zur Erforschung von ZuHör-Verhalten in der Zwillings-Forschung werden. Weiterhin stelle ich mir die Frage, welche Bedingungen dazu führen, dass ein

Auditives Verstehen des Anderen über ZuHören zumindest annähernd Sprecher-synchron lern- und lehrbar wird?
Scheint die neurobiologische These zunächst in der Individualität des einzelnen und dessen konstruktivistischer Gestaltung seiner Umwelt zu münden, erhalte ich doch Hinweise darauf, was ein "kompetentes ZuHören" bzw. Auditive Professionalität ausmacht.
Um für mich dieses Frage bzw. Überlegung hinreichend zu beantworten, nehme ich Bezug auf Christof Koch, der gemeinsam mit Francis Crick folgende Hypothese zum Bewusstsein postulierte: "Qualia sind potente symbolische Repräsentationen des gewaltigen Vorrats an simultaner Information, die dieser Bedeutung inhärente sind... Qualia sind eine spezifische Eigenschaft massiv parallel arbeitender Netzwerke. Dieser Entwurf erklärt auch, warum Qualia privat sind und sich ihr voller Inhalt nicht anderen mitteilen lässt."[151]

Nach Ch.Kochs Auffassung von Qualia bzw. Emotionen, versetzen neuronale Korrelate (NCC) den jeweiligen Organismus in die Lage, sich selbst und sich in Bezug auf den aktuellen und gegenwärtigen Stand der Dinge zusammenzufassen. Dabei würde die Art und Weise ("Die Attribute"[152]) wie diese Zusammenfassung erhoben wird, mit subjektiven Gefühlen vernetzt. Diese elementaren Gefühle und Empfindungen symbolisieren nach Auffassung von Ch.Koch eine Unmenge an expliziter und impliziter Informationen und lassen bewusstes Erleben entstehen. Ich schlussfolgere aus diesen Ausführungen für mein Auditives Kompetenz-Training, dass zutiefst-verstehendes ZuHören gerade dann erst möglich wird, wenn ZuHörende die vielen feinen Nuancen ihres Hörens & Fühlens erfassen bzw. ihres emotionalen Erlebens gewahr bzw. bewusst werden, diese Erlebens-& Gedankengänge verbalisieren und sich zu einem Höchstmaß an Selbst-Bewusstheit plus Selbst-Reflektion plus Selbst-Klärung befähigen. M.a.W.: Studierende/LernBEGLEITER (Karl.J.Kluge)/Führungskräfte, die sich ihre Hörmuster und ihre Erlebens- & Gedankengänge differenziert und "ent-automatisiert“ bewusst machen, sich sensibilisieren, hören „mehr" bzw. Sie erhalten einen tieferen "Einblick" & Verstehen in ihren Gesprächspartner.

---

[151] Christof Koch, 2005, Seite 269
[152] Christof Koch, 2005, Seite 268

Diese emotional-auditiven Kompetenzen zu entwickeln und auszubilden, erachtet die ich deshalb von unschätzbarem Wert, da sie das menschliche Spektrum an Denk-, Fühl- & Handlungs-kompetenz rückgängig Fähigkeiten erweitern.

3.2.6 Ich höre, Du hörst, Er, Sie, Es hört & Über-Ich hört auch mit

Oder: Die psychoanalytisch-systemische Auffassung

In diesem Abschnitt befasse ich mich mit der psychoanalytisch-systemischen Sichtweise, die insofern für professionelles ZuHören eine Rolle spielt, da ZuHören und Verstehen für mich den Kern-Zugang zur Psyche, d.h. zum emotionalen Erleben, des Anderen darstellt. Emotionales Erfassen des Gehörten bildet den Hintergrund vor dem der Versuch unternommen wird, die seelischen Prozesse des Menschen zu erhellen bzw. aufzuklären.

Der psychoanalytisch-systemisch orientierte Sozialwissenschaftler Tom Levold bietet folgende Definition: „Unter Emotionen lassen sich nun komplexere Einheiten von affektiv-kognitiv strukturierten Episoden und Erwartungen bzgl. des Selbst sowie anderer relevanter Personen verstehen, die in der Lage sind, ihre Gefühlszustände mit Erfahrungen (Vergangenheit) oder Erwartungen (Zukunft) zu verknüpfen.“[153]

Mit dieser Erklärung ermöglicht T.Levold die bisherige „Suche nach einer Erklärung für Emotionen“ nicht etwa auf das „Was“ (Was ist eine Emotion? Was versteht die Wissenschaft darunter?) zu beschränken, sondern den Blick dafür zu erweitern, dass Emotionen als Ergebnis komplexer zeitlicher Vorgänge zu denken bzw. begreifen sind, und ihre Bedeutsamkeit im Zusammenspiel mit Vergangenem bzw. Zukünftigem zum Tragen kommt. Dieser Aspekt liefert mir einen Hinweis darauf, Gehörtes in Bezug auf seine zeitliche Bedeutsamkeit zu verstehen zu suchen. Hier ein Beispiel: Angelina, ein 12jähriges Mädchen, welches ich im Rahmen einer Jugendhilfe-Maßnahme betreue, möchte sich ein neues Handy kaufen. Wir stehen vor dem Geschäft, aus dessen Schaufenster sie sich bereits ein Handymodell ihrer Wahl aussuchte. Mit der Absicht sich dieses Handy nun zu kaufen, er öffnet sie mir: "Ich

---

[153] Tom Levold, 1998, Seite 26

traue mich aber nicht nach dem Handy zu fragen." Höre ich aus ihrer Mitteilung Emotionen wie Unsicherheit oder Angst, verstehe ich zunächst zwar nicht, wovor sie Angst haben könnte (denn es besteht zu diesem Zeitpunkt und aus meiner Perspektive keine reale Gefahrensituation), doch kann ich - indem ich mir T.Levold´s Erklärungsansatz in Erinnerung rufe – mir Angelinas Emotionen z.B. mit ´unangenehmen´ Erfahrungen beim Einkaufen in ihrer Vergangenheit erklären. Höre ich Angelina unter diesem Gesichtspunkt weiter zu und/oder frage sie, ob sie verunsichert oder ängstlich sei und womit ihre Gefühle/Emotionen zusammenhingen, erfahre und verstehe ich Sie zunehmend besser und kann anhand des von mir Gehörten z.B. neue/alternative Erfahrungen ermöglichen, indem ich z.B. versichere: „Du bist nicht allein, ich bleibe bei dir und helfe dir, wenn du mich benötigst.“, oder wir ´üben´ zuvor, wonach sie fragen möchte bzw. was ihre Kaufabsicht ist.

3.2.7 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Für meine Forschung sind alle hier ausgewählten Modelle bzw. Theorien von Bedeutung, weil unterschiedliche Schwerpunkte zu Reflektion Auditiver Prozesse beisteuern. Ich blicke noch einmal zurück und fasse zusammen, worum es mir in den o.a. Ausführungen ging.

Wir erfuhren Folgendes:

- die Nennung, d.h. namentliche Bekanntmachung von Emotionen, nämlich z.B. Angst, Furcht, Zorn, Freude, Stolz, usw.;

Zum anderen ging es um

- Erklärungen zum „Ursprung“ von Emotionen, damit meine ich die Frage nach ihrer Verortung bzw. Entstehung (Gene, Kognition, kultureller Herkunft, usw....);

Darüber hinaus erfuhren wir über

- ihre Funktionen (Überleben, Schutz, Entwicklung, Soziale Integration/Zugehörigkeit, usw.),

und bekamen Denkanstöße, Emotionen als komplexe Erlebens-qualitäten zu begreifen, die im Zusammenspiel mit ZuHören aktiviert und für eine Verstehens-Annäherung höchst bedeutsam sind.

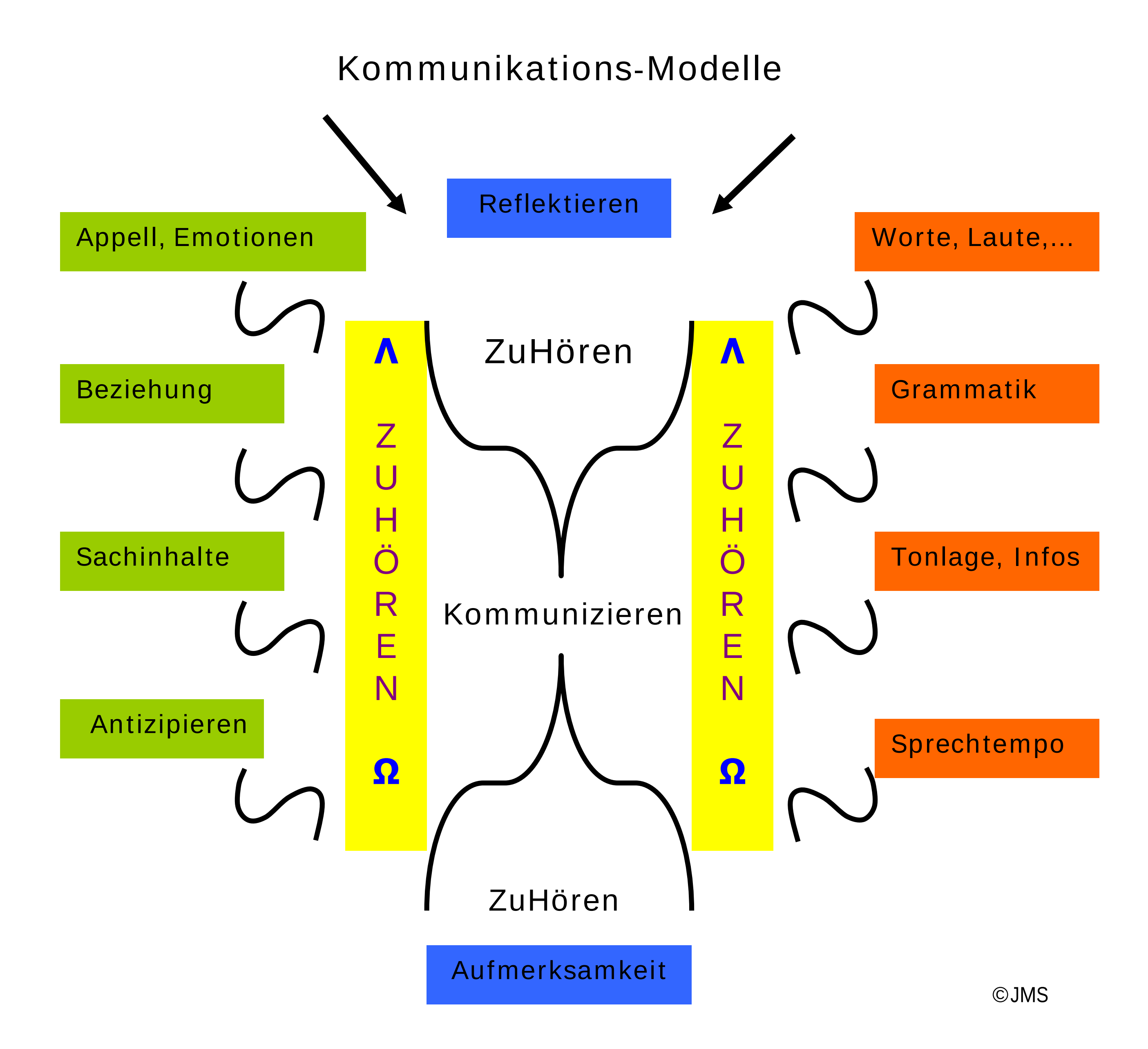
Mit anderen Worten:

1. Gehörtes fußt auf Emotionen
2. ZuHören ist von Emotionen beeinflusst
3. Emotionen erfüllen überlebensnotwendige und Beziehung stiftende Funktionen im ZuHör-Prozess
4. Emotionen lassen sich auditiv erkennen bzw. „erhören“
5. Emotionen hören ist lernbar

Ich vertrete die Auffassung, dass über aktive Reflektion Prozesse sich Gemeintes und Gehörtes „so“ differenziert aufschlüsseln und mitvollziehen lässt, dass trotz der Einmaligkeit von Erfahrungen und Erlebnissen ein annähernd Sprecher-synchrones Verstehen zustande kommen kann. Ich behaupte, kompetentes ZuHören bildete die tragende Säule zur Persönlichkeitsentwicklung und Persönlichkeitsentfaltung. Ich folgere weiter, dieses kompetente ZuHören stellt die Tragfläche für das Humanistische Weltbild dar. Diesen Überlegungen und Folgerungen gehe ich ihm nächsten Kapiteln insofern nach, als dass ich eine Auswahl von Kommunikationsmodellen auf ihren ZuHör-wissenschaftlichen Zugang überprüfe.

Advance Organizer

Auf dieser Seite präsentiere ich Ihnen, den Lesenden, eine Übersicht zum Thema: „Kommunikationsmodelle durch´s Ohr gedacht“, welches im folgenden Kapitel textlich auf Sie zukommt.



4 Durch´s Ohr gedacht

Oder: Kommunikationsmodelle unter ZuHör-wissenschaftlicher Lupe

In dem nun folgenden Kapitel setze ich mich mit mehreren populären Kommunikationsmodellen unter ZuHör-wissenschaftlichen Aspekten klärungs-bringend auseinander. Das heißt, ich unternehme den Versuch, ausgewählten und für die theoretische und angewandte Geistes- und Human-Wissenschaft höchst wertvollen Erklärungsansätzen über die Natur der Kommunikation vom Standpunkt des ZuHörens nachzugehen. Meine Auswahl gründet auf den mir während meiner universitären Ausbildung sowie pädagogisch-psychologischen Weiterbildungen vermittelten Kommunikationsmodellen; sie betreffen insbesondere den Bereich der Kommunikationspsychologie und Linguistik. Ein konsequentes, auditives Kommunikationsmodell ist mir bisher jedoch noch nicht begegnet, schon gar kein ZuHör-Training, obgleich jede Kommunikation ohne ZuHören nicht auskommt. Mehr noch: Zuhören ist das entscheidende Beziehungs- & Kommunikation-leitende Agens.

Ihnen, dem Leser, werden diese hier aufgeführten Konzepte und Theorien wahrscheinlich bekannt vorkommen, doch mag es Ihnen zugleich ungewohnt und fremd erscheinen, die bisher sprach-bzw. sprechorientierten Modelle (menschlicher) Kommunikation nun einmal ausschließlich „durch´s Ohr gedacht“ mitzuvollziehen.
Wie bin ich zu dieser Verfahrensweise gekommen? Und was dürfen Sie, die Leser, von meiner Vorgehensweise im Folgenden erwarten?
Während meiner Recherche zur menschlichen Kommunikation unter dem Fokus auditiver Perzeption (= akustische + auditorische Wahrnehmung), entdeckte ich zahlreiche wissenschaftliche Beiträge und Arbeiten, wie z.B. die nachstehend aufgeführten Entwürfe und Theorien von Karl Bühler, Paul Watzlawick und Friedemann Schulz von Thun, die sich fast ausschließlich den sprech-sprachlichen und gestisch-mimischen, also den "sichtbaren" bzw. öffentlichen Part (i.S.v. dokumentierbar) verbaler und non-verbaler Kommunikation widmeten, und infolgedessen höchst wertvolle bzw. bedeutsame Erkenntnisse für Wissenschaft und

Praxis entwickelten. Diese Wissenschaftler lieferten mit ihren Modellen für den Umgang in zwischenmenschlichen Beziehungen, in therapeutischen und Beratungs-Prozessen, für die Entwicklung von pädagogischem Lehren & Lernen, für Kommunikationstrainings sowie für die Linguistik, u.v.a.m. beachtenswerte Beiträge.

So sehr die nachstehenden Modelle und Theorien von ihrer Logik her schlüssig, d.h. nachvollziehbar, theoretisch fundiert und in ihrer Konsequenz & Umsetzung erprobt sind, nahm sich bisher keiner der Autoren bzw. Forscher konsequent dem „stilleren und tragenden Agens des Auditiven“, die an. Dieser Mangel bzw. diese Vernachlässigung soll nun hier geschehen, indem ich explizit die Auditiv-relevanten Informationen darlegte und weiterführe.

4.1 „Sprachwerk, das nicht gehört wird, ist gar Nichts“ (K.-J.Kluge)

Oder: Das Büchler´sche Organon-Modell im Ohr

Karl Bühler, ein bedeutender Sprachpsychologe und Sprachtheoretiker des 20. Jahrhunderts, suchte nach einem Modell bzw. Schema, anhand dessen er „Sprechereignisse samt den Lebensumständen“[154] visualisieren und deren Relationen aufzeigen könnte. Mit seinem theoretischen Rückgriff auf den Griechen Platon entwickelte der Sprachpsychologe Karl Bühler sein Organon-Modell, mit dessen drei Relationsfundamenten: „einer - dem andern - über die Dinge“.
In diesem Leitsatz steckt ungeahnte Sprengkraft! Ich behaupte, in dieser (Kurz-) Formel kommt bereits das zum Ausdruck, worauf es beim ZuHören ankommt: der eine, welcher Schallinformationen sendet, der andere, der hört bzw. zuhört, sowie die Dinge, die es zu hören und zu verstehen gibt.
Im Zentrum dieser Dreiecks-Konstellation platzierte K. Bühler einen vierten, zentralen Punkt, das „Organum“, welches zu allen drei Fundamenten in unauflösbarer Relation steht:

[154] Karl Bühler, 1999, Seite 24

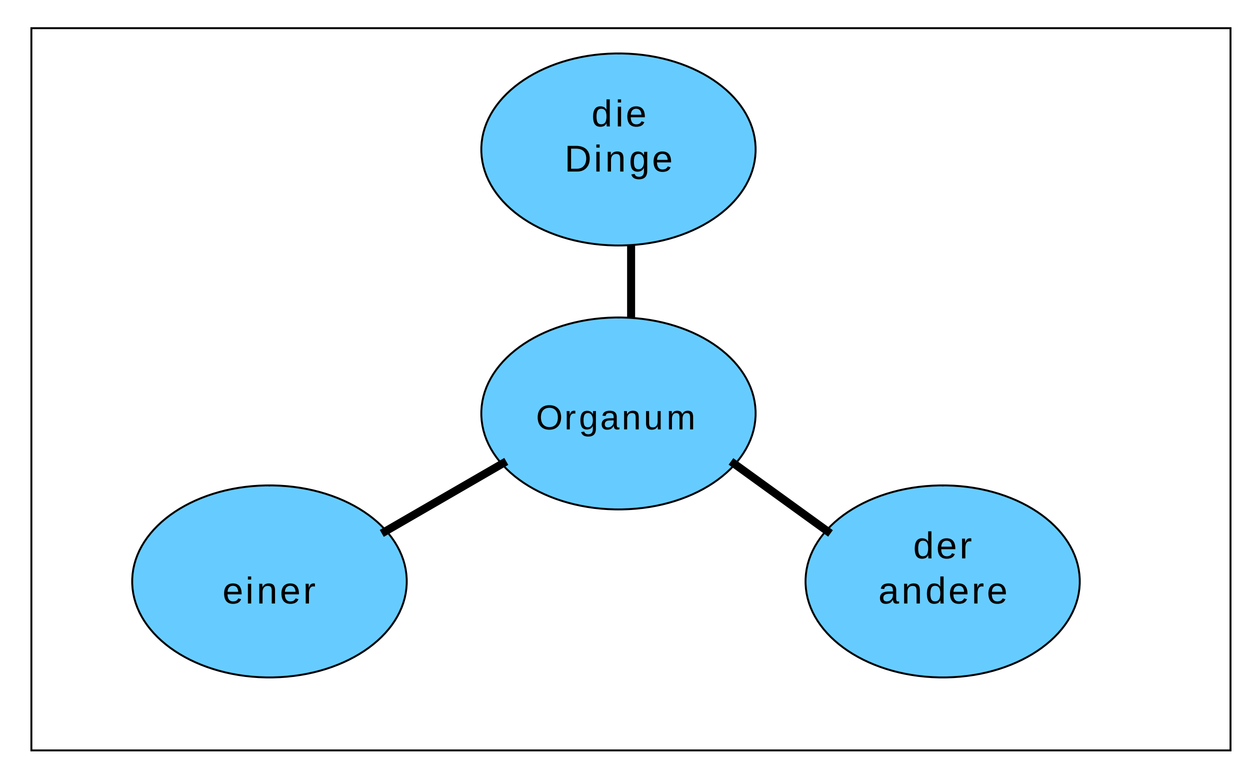


Abb. 17: Organon-Modell nach Karl Bühler

Zur Lesart seines Modells empfahl K.Bühler eine „direkte Kausalbetrachtung“[155], wonach der „eine“ (Anm.d.V.: Mensch bzw. Sprecher bzw. Sender) ein Schallphänomen erzeuge, welches auf den „anderen“ (Anm.d.V.: Mensch bzw. Hörer bzw. Empfänger) als Reiz wirke. K.Bühler folgerte, dass Schallwellen ein „effectus et efficiens“[156] wären und, dass diese im Sprecher durch ein „Ding“ in dessen Wahrnehmungsfeld angeregt würden bzw. das Hören den Hörenden zur Hinwendung auf dasselbe „Ding“ stimuliere.

Dieses Modell ist m.E. das Vorläufer-Modell meines von mir bisher Zusammengetragenen und gewährt mir das Recht von Auditiven Prozessen in der Kommunikation zu sprechen, d.h. ohne ZuHören kommt keine Kommunikation zwischen Menschen zustande. Wer also missversteht, hat wahrscheinlich "hingehört", jedoch nicht zugehört. Und wer nicht zuhört ist für Missverständnisse bzw. das Scheitern in Kommunikations-prozessen maßgeblich (mit-)verantwortlich, meine ich.

---

[155] Karl Bühler, 1999, Seite 25
[156] Karl Bühler, 1999, Seite 25

Weiterhin leitete K.Bühler aus seinen Überlegungen ab, dass sowohl der „eine“ als auch der "andere“ als „weitgehend autonome Stationen“[157] bzw. psychophysische Systeme zu verstehen seien. Beide Systeme seien zugleich Empfänger, welche Informationen selektierten und nach dem „Prinzip der abstraktiven Relevanz“[158] (= Hör-Eindrücke werden jeweils individuell verändert/abgewandelt: das subjektiv Wichtige wird herausgefiltert und weitergegeben während andere Hör-Eindrücke vernachlässigt werden bzw. subjektive Eindrücke / auditiv & kognitiv Konstruiertes wird hinzugefügt und weitergegeben) arbeiteten, ebenso wie beide als Sendende Formungsstationen für Schallereignisse wären. In seinem erweiterten Organon-Modell der Sprache (siehe Abbildung 18) erläutert der Sprachpsychologe schließlich: „Dreifach ist die Leistung der menschlichen Sprache, Kundgabe, Auslösung und Darstellung“[159] bzw. „Ausdruck, Appell und Darstellung“[160].

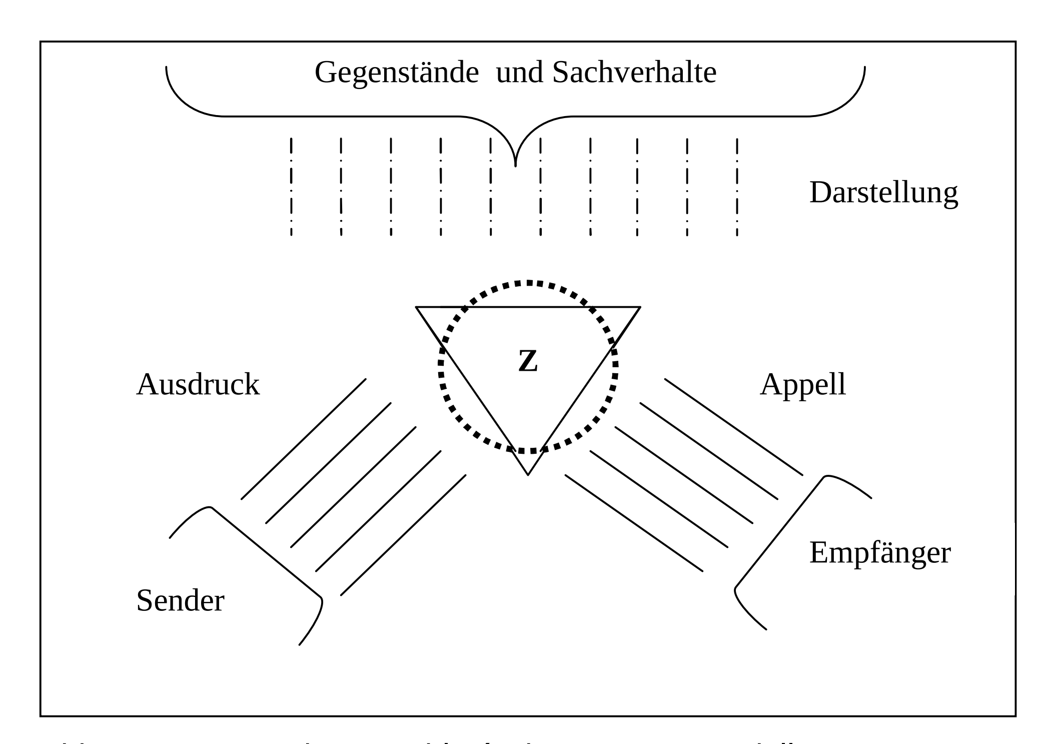


Abb. 18: Das erweiterte Bühler´sche Organon-Modell

Obgleich K.Bühler in seinem Organon Modell das Zeichen (i.S.v. Wort/Äußerung/Mitteilung/u.ä.) in den Mittelpunkt seiner Betrachtung stellt, widmet

[157] Karl Bühler, 1999, Seite 26
[158] Karl Bühler, 1999, Seite 28
[159] Karl Bühler, 1999, Seite 28
[160] Karl Bühler, 1999, Seite 28

er sich auch dessen Grenzen. Die "Dominanz der Darstellungsfunktion der Sprache"[161] sei, nach seiner Auffassung, eben nicht allein durch den Laut, als mediales bzw. vermittelndes Phänomen, oder durch Begriffe wie "die Dinge" bzw. "Gegenstände und Sachverhalte" erklärbar. Vielmehr lägen sowohl in dem Sender als auch im Empfänger eigene Positionen inne, so dass "das mediale Produkt des Lautes je eine eigene Zeichenrelation zum einen und zum anderen aufweist."[162]. M.a.W.: Schallinformationen/Gehörtes hat jeweils eine eigene, Person-immanente Bedeutung, sowohl auf der Seite des Sendenden als auch des ZuHörenden; damit Verständigung, Verstehen bzw. Kommunikation zu Stande kommt, müssen sich die Kommunikationspartner über Zeichen (Worte, Tonlage, Metaphern, etc.) einander annähern.

K.Bühler schlussfolgert, der Empfänger nimmt Sendungen an/auf, welche Charakteristika von Klangbild, Gegenstandszeichen und Feldwerten bzw. phonetischen Prägungen, musikalischen Modulationen und Informationen zur Sprechsituation enthalte: "Man darf also behaupten, dass die Sprachphänomene nach der Belehrung am Organon-Modell als mehrseitig und nach den neuen Überlegungen als mehrstufig zeichenhafte Gebilde anzusehen sind."[163]

In Bezug auf den Empfänger einer Mitteilung, folgert K.Bühler desweiteren, dass symbolische Zeichen „die Funktion eines lebenswichtigen Signals“[164] enthielten und als „Zeigwörter“ fungierten, "wo eine soziale Situation die Erweiterung des Horizontes der gemeinsamen Wahrnehmungen verlangt“[165]. K.Bühlers Folgerung setzt das Verfügen über Wahrnehmungs- oder Erinnerungsdaten der Mitteilung des Partners voraus. Mehr noch: Teilnehmer auditiv-verbaler Kooperation müssen, nach Auffassung des Linguisten, mit den jeweiligen Charakteristika der Zeichen vertraut sein, sich darüber verabredet haben, sich diese bewusst bzw. zugänglich und abrufbar machen, damit eine fehlerfreie Kommunikation erfolgt. Darüber hinaus bedarf es jedoch auch der Fähigkeit zur "Abstraktionsleistung"[166] des ZuHörenden, eines sich Einhörens und Eindenkens in das jeweils fremde Lexikon bzw. in die fremden Symbolfelder. Mit diesen Kernsätzen seiner Sprachpsychologie setzt er m.E.

[161] Karl Bühler, 1999, Seite 30
[162] Karl Bühler, 1999, Seite 31
[163] Karl Bühler, 1999, Seite 33
[164] Karl Bühler, 1999, Seite 39
[165] Karl Bühler, 1999, Seite 38
[166] Karl Bühler, 1999, Seite 45

dahingehend ein bis dahin unbekanntes Kommunikationspsychologisches Signal, als dass er berücksichtigt, wie komplex und multi-funktional Kommunikationsprozesse aufgrund der mittels Sprache gelieferten und auditiv aufgenommenen Schallphänomene seien.

Während der Sprachtheoretiker sich in seinem Werk noch umfassender und intensiver der Sprechhandlung und dem Sprachwerk zuwendet, beziehe ich mich auf die bisher vorgestellten Grundlagen K.Bühlers, nämlich des auditiven Empfangens von Zeichen bzw. von Mitteilungen, um herauszuarbeiten, dass ZuHören nicht "einfach & naturgegebenen" funktioniert, sondern höchst störanfällig und daher beachtenswert ist. Mit K.Bühler, der die Multi-Funktionalität & Komplexität kommunikativer Prozesse herausstellte, und dabei auf die Vertrautheit der Charakteristika der (Sprech-)Zeichen verwies, verfolge ich die Absicht, über auditive Kommunikation bzw. ZuHören aufzuklären und meine Überlegungen zu einer verbesserten/kompetenten auditiven Verstehensweise in Beziehungen (zwischen Partnern, Lehrenden & Lernenden, Freunden, Führenden & Arbeitskollegen, etc.) beizutragen.

4.1.1 „Wohin“ mit der Theorie?

Ich verlasse also den Pfad der Sprachtheorie und betrete den Weg zum „Training Auditiver Kompetenzen“ (TAK). Im Laufe meiner Recherche und sich anschließenden Auseinandersetzung mit dem Organon-Modell verglich ich Erfahrungen und Beispiele aus Kommunikationsprozessen, wie ich ihnen im Berufs- & Trainings-Alltag begegnete: Prägnant in meiner Erinnerung ist mir eine Situation, in welcher mir ein lehrender Linguist nach seinem Vortrag über die Sprechakttheorie und das Organon-Modell mitteilte, ihm sei es egal ob, und was seine ZuHörer mit den von ihm vorgetragenen Informationen nun anfingen und wie sie diese Informationen aufgenommen hätten.

In diesem Bekenntnis kommt m.E. zum Ausdruck, dass die universitär gelehrte Theorie von diesem Lehrenden weder verstanden, angewendet, noch zur reflektierten Konsequenz wurde. Ich behaupte, dass ein "bloßes" Vorstellen des

Bühler´schen Kommunikationsmodells im "Auditiven Sinn“ vom Lehrenden (sowie von den Lernenden) nicht in seinem Wert für die menschliche Kommunikation verstanden wurden, und die geleistete Präsentation zum "Nichts" verpuffte, da das Bühler´sche Kommunikationsmodell zwar rezitiert bzw. wiedergegeben, doch das Gehörte von den ZuHörern weder überprüft noch praktiziert und angewendet, schon gar nicht trainiert, wurde. Ich werfe diese Problematik an dieser Stelle auf, weil die "zuhörenden" angehenden Lehr- bzw. Erzieher-Personen waren, die sich auf ihre Berufstätigkeit als Lehrende bzw. Erziehende vorbereiteten.

Mit diesem Erlebnis in meiner Erinnerung sowie der Bühler´schen Theorie in meinem kognitiven Hintergrund, stellt sich mir nun die Frage:

Was passiert, wenn der ZuHörer an ein mehr Mitteilung desinteressiert, im Moment des Kommunikationsprozesses unkonzentriert oder z.B. mit den Bühler´schen Relevanzgesetzen nicht ausreichend vertraut ist?

Wie stellt der Empfänger sicher, dass er das Gehörte im Sinne des Gemeinten verstanden hat?

Was folgt auf der Beziehungs-Ebene, zwischen Sprecher und ZuHörer, sofern das Basispotenzial des ZuHörenden wie im o.a. Beispiel Mängel aufweist? D.h. wenn

a) der Lehrende nicht willens oder in der Lage ist, Informationen zu Kompetenzen wachsen zu lassen, oder

b) wenn der Empfänger zu einer Differenzierung von Ausdruck, Appell, Darstellung bzw. Phonemen Modulationen und Sprechsituationen z.Zt. nicht in der Lage sowie zu den notwendigen Abstraktionsleistungen nicht im Stande ist?

Ich denke: Dann muss nach diesem Denkmodell eine grundsätzliche Reflektion der eigenen ZuHör-, Verhaltens-, Denk- & Verhaltens-weisen dringend einsetzen, um "vorprogrammierten“ Missverständnissen und "Ver-Hörtem“ in Zukunft vorzubeugen. Denn Missstände/"Ver-Hörtes“ in Lehr-Lern-Arrangements kann zu verheerenden Hörleistungen führen, die - um noch einmal mit Helmut Stich zu sprechen - darin münden, dass sich Menschen einer Therapie unterziehen, deren wesentlichste Grundvoraussetzung einfühlendes Verstehen und ZuHören beinhaltet.[167]

---

[167] „Der Krankenstand bei Lehrern ist mit 8,5 Prozent fast dreimal so hoch wie bei anderen Arbeitnehmern. Nur fünf Prozent der Lehrer halten bis zur Rente durch.“ Aus:

Wie lässt sich Hören im Sinne des Bühler´schen Organon-Modells zu einem umfangreicheren und Horizont-erweiternden ZuHören bzw. effizienten Hör-Verstehen trainieren?

4.1.2 Erste Ergebnisse meiner Überlegungen

Sofern der Sprecher seine Mitteilung „absetzt", mit der er einen Appell, eine Sachinformationen über "ein Ding", Äußerungen über sich selbst, über seine Beziehung zu "dem anderen" oder metakognitive Botschaften an einen ZuHörer leitet, welche vom ZuHörer bzw. Empfänger nicht oder nicht ausreichend akustisch bzw. sendungs-gerecht empfangen bzw. dekodieren werden, liegen diesem (Miss-) Verstehen verschiedene Ursachen und Konsequenzen zu Grunde, welcher sowohl in dem "einen", dem "anderen" und/oder im "Zeichen" begründet liegen können, jedoch entscheidend vom ZuHörer verantwortet werden müssen. Denn der ZuHörer empfängt/erhält ein auditives Angebot mit zahlreichen Botschaften/Bedeutungen etc., und am ZuHör-Verhalten des Zuhörenden liegt es, mit diesem auditiven Angebot verantwortungsvoll umzugehen; z.B. indem er Nachfragen stellt, Verstandenes zusammenfasst und auf das Gemeint hin überprüft (Paraphrasieren), sich emphatisch einhört, usw..
Hörte der ZuHörenden nicht kompetent zu (lässt er sichz.B. von Reizworten zu eigenen Interpretationen verleiten, ist er ungeduldig und wartet er `nur´ darauf, sein eigenes Anliegen abzusetzen, o.ä.) entsteht m.E. auf der Beziehungsebene sofort eine "Minus-Relation", d.h. die Qualität der Beziehung wird "porös", da der Zuhörende kaum bzw. marginal auf den Sich-mitteilenden eingegangen ist und sich vielmehr seiner selbst bzw. seinen Interessen/Anliegen auditiv zuwendet. Als Charakteristika dieser „Minus-Relation" ziehe ich zur Erklärung die Adjektive

---

http://www.3sat.de/3sat.php?http://www.3sat.de/nano/cstuecke/37731/index.html, Stand: 17.10.2002;
Anteile der zehn wichtigsten Krankheitsarten an allen AU-Tagen 2006: auf Platz 4/10 „Psyche"; vgl.: http://de.statista.org/statistik/daten/studie/836/umfrage/wichtigste-krankheitsarten-2006/
Um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen, biete ich an dieser Stelle „nur" Hinweise auf Mögliche Zusammenhänge von Psyche-Gesundheit-ZuHören usw., denen nachzugehen es sich sicherlich lohnen würde.

abziehend, destruktiv, entreichernd heran, um das Beziehungs-Verhältnis zwischen Sprecher und ZuHörer zu beschreiben. Durch porös wirkendes bzw. nicht-kompetentes ZuHör-Verhalten wird diese Beziehung benachteiligend beeinflusst und bedarf einer Korrektur bzw. Aufklärung. Z.B. „Entschuldige bitte, ich war mit meinen Gedanken noch voll mit mir beschäftigt und konzentrierte mich nicht auf das, was du mir mitteilen wolltest. Mir ist es jedoch wichtig, auch deine Meinung anzuhören. Würdest du deine Aussagen noch einmal wiederholen? Ich höre dir jetzt zu!"

So lautet meine Konsequenz aus dem Bühler´schen Modell, das der ZuHörer sich stets des Gehörten sowie des Gemeinten beim Zuhören vergewissern und dabei die emotionale Aufladung des Sich-mitteilenden berücksichtigen muss, um tiefgehend zu verstehen. Die Studierenden aus meinem o.a. Beispiel praktizierten dann ZuHör-Verantwortung, wenn sie das Gehörte z.B. folgendermaßen "in/on action“ (D.Schön) reflektierten: Was hörte ich? Welche Informationen wurden mir auditiv mitgeliefert? Deckt sich das Gemeinte mit dem von mir Gehörten? Welche Bedeutung messe ich dem Vorgetragenen bei? Auf welche meiner Erfahrungen trifft das Gehörte?

Ein Exempel für gelungenes ZuHören und Verstehen bietet K.Bühler mit seinem Beispiel von jenen europäischen Sprachforschern, welche die kaukasische Sprache zu studieren suchten, und sich dazu in die fremden Lautbilder einhörten, das „diakritisch Relevante“ (= betont Bedeutsame) erfassten, sich in ein unbekanntes Lexikon einhören & -denken und unbekannte Symbolfelder erforschen und respektieren lernen mussten. Ich leite aus den Ergebnissen des Bühler´schen Experimentes folgenden Beziehungs-Imperativ ab:

Genug der Worte! Pädagogen/Berater/Erziehende/Führungskräfte/ Trainer: hört auf zu reden, lernen Sie ZuHören! Denn erst ZuHören ermöglicht das tieferliegende Eingehen, Verstehen und Lernen von Beziehungen und „Wissen“. Analog der Ethnologen aus dem oben erwähnten Beispiel, bedarf jedes ZuHören einer auditiven Forscher-Haltung gegenüber jedem sich mitteilenden Menschen, damit ZuHörende und Sprechende ihre Gesprächspartner nicht durch eigenes Unvermögen/Unkenntnis benachteiligen. Verstanden ist erst das, was Sprecher-synchron gehört wurde.

4.2 „Zirkeltraining“ für Ohren

Oder: P.Watzlawicks Denkmodell zur Pragmatik menschlichen Kommunizierens

Eine der wohl am häufigsten zitierten Formulierungen aus der jüngsten Kommunikationsforschung entspringt m.E. Paul Watzlawicks Postulat "Man kann nicht nicht kommunizieren"[168]. Doch was lässt sich aus seinen Axiomen quasi analog für das ZuHören-Können ableiten?

Ich stelle mir deshalb diese Frage, weil ich der Überzeugung bin, dass Kommunizieren erst auf der Grundlage von ZuHören zustande kommt bzw. Kommunizieren die Folge von ZuHören ist.

Ich betrachte im folgenden Abschnitt P.Watzlawicks Kommunikationsmodells vom Ursprung seiner Herleitungen, welche ich mit Paul Watzlawick unter dem Oberbegriff „metakommunikative Axiome“ zusammenfasse:

1. „Man kann nicht nicht kommunizieren“[169] heißt diese... in der Konsequenz, ´man´ hört immer? M.E. träfe diese Konsequenz zu, widerspräche jedoch meiner Auffassung von Zuhören, so dass ich behaupte: ´man´ hört immer, zugleich hört ´man´ nicht immerzu.
2. „Jede Nachricht hat einen Inhalts- und Beziehungsaspekt, derart, daß Letzterer den Ersteren bestimmt und daher eine Metakommunikation ist.“[170] Also: Jedes Gehörte wird vom Beziehungs-Aspekte dominiert.
3. „Die Natur einer Beziehung ist durch die Interpunktion der Kommunikationsabläufe seitens der Partner bedingt." D.h. ZuHörende wählen aus dem von ihnen Gehörten im Regelfall einen Aspekt des Gehörten heraus und reagieren/antworten in Bezug auf denselben. Geübte/kompetente ZuHörer hingegen sind sich vieler Aspekte des Gehörten und des Verstandenen bewusst und berücksichtigt mehrere Aspekte des Gehörten. Z.B. Eine Führungskraft zu seiner Mitarbeiterin, die Überstunden abbauen möchte. Er: "Wie kommen Sie bloß zu so vielen Überstunden? Sie horten wohl die

[168] Paul Watzlawick; Janet H. Beavin; Don D. Jackson, 2007, Seite 53
[169] Paul Watzlawick; Janet H. Beavin; Don D. Jackson, 2007, Seite 53
[170] Paul Watzlawick; Janet H. Beavin; Don D. Jackson, 2007, Seite 57

Stunden, was?" Die Mitarbeiterin hört sowohl einen Vorwurf, zugleich hört sie die Verwunderung ihres Vorgesetzten, wie sie auch den Appell hört, Erklärungen zu liefern, des weiteren hört sie den Neid und Wunsch des Vorgesetzten sich auch einmal freie Tage nehmen zu dürfen.

4. „Menschliche Kommunikation bedient sich digitaler und analoger Modalitäten. Digitale Kommunikationen haben eine komplexe und vierseitige logische Syntax, aber eine auf dem Gebiet der Beziehungen unzulängliche Semantik. Analoge Kommunikationen dagegen besitzen dieses semantische Potenzial, ermangeln aber die für eindeutige Kommunikation erforderliche logische Syntax."[171] Ich folgere daraus: ZuHören ist höchst störanfällig, weil analoge und digitale Kommunikationsweisen sowohl nebeneinander bestehen als auch sich gegenseitig ergänzen können, jedoch über ein und denselben "auditiven Kanal" - das ZuHören - vermittelt werden. Ich vertrete die Auffassung, der kompetente ZuHörende muss sich dieser Aspekte bewusst sein und sich darauf sensibilisieren/trainieren, dass er diese Unterschiede (analoge und digitale Kommunikationsaspekte) oder Übereinstimmungen hört. Z.B. Eine Krankenschwester wird von einem Patienten gebeten, doch "auf ein kleines Gespräch" zu diesem ans Krankenbett zukommen. Die Krankenschwester (in bedauerndem/mitleidigem Tonfall: "Ich habe so viel zu tun, das geht im Moment wirklich nicht." Der kompetent zuhörende Patient hört am Tonfall bzw. am stimmlichen Ausdruck der Krankenschwester (= analoge Modalitäten), dass sie gerne auf ein Gespräch zu ihm kommen würde (= Beziehung ist „o.k.“). Auf der Ebene der digitalen Modalitäten hört der Patient, dass seinem Wunsch zurzeit nicht nachgekommen würde.
5. „Zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe sind entweder symmetrisch oder komplementär, je nachdem, ob die Beziehung zwischen den Partnern auf Gleichheit oder Unterschiedlichkeit beruht."[172] D.h. Wenn meine Folgerung in Bezug auf symmetrische oder komplementäre Kommunikationsabläufe folgerichtig gedacht ist, ist es für die Entschlüsselung von Gehörtem von großer Bedeutung, kontinuierlich zu beachten, wie gehört bzw. auf welche Art und Weise auditiv Einfluss auf das Beziehungsverhalten der Gesprächspartner

[171] Paul Watzlawick; Janet H. Beavin; Don D. Jackson, 2007, Seite 68
[172] Paul Watzlawick; Janet H. Beavin; Don D. Jackson, 2007, Seite 70

genommen wird. M.a.W.: Hörende können Beziehungen derart mitgestalten/beeinflussen/lenken, dass sie progressiv (= komplementär) auf Gehörtes reagieren, oder aber indem sie auf symmetrische (= ergänzende) Kommunikationsabläufe und Beziehungsqualitäten hören. Ich sehe mich in den Überlegungen von P.Watzlawick darin bekräftigt, das ZuHörende den entscheidenden Einfluss auf Beziehungen (innerhalb von Kommunikationsprozessen) einnehmen und maßgeblich an der Veränderung von Beziehungen/Beziehungsqualität beteiligt sind (entweder symmetrisch oder komplementär).

4.2.1 Der Beginn „systemischen ZuHörens“?

Paul Watzlawick unternahm bereits 1969 den - m.E. sehr erfolgreichen - Versuch, aufbauend auf kulturanthropologischen und experimentalpsychologischen Studien von Margaret Mead, Solomon E. Asch u. a., die Folgen der pragmatischen (d.h. nachvollziehbaren) Sichtweise der (Aus-)Wirkungen menschlicher Kommunikation plausibel aufzeigen.
Basierend auf George Boole´s Definition vom "Kalkül“, einer „... Methode, die auf der Verwendung von Symbolen beruht, deren kombinatorische Gesetze bekannt und allgemein sind und deren Resultate eine eindeutige Auslegung gestatten“[173], entwickelte P.Watzlawick eine systemisch angelegte Betrachtungsweise kommunikativen Verhaltens. Das von mir entworfene Schaubild stellt eine Zusammenfassung zu P.Watzlawicks Denkrichtung spezifizierte auf den auditiven Aspekt der menschlichen Kommunikation dar:

[173] Paul Watzlawick; Janet H. Beavin; Don D. Jackson, 2007, Seite 41

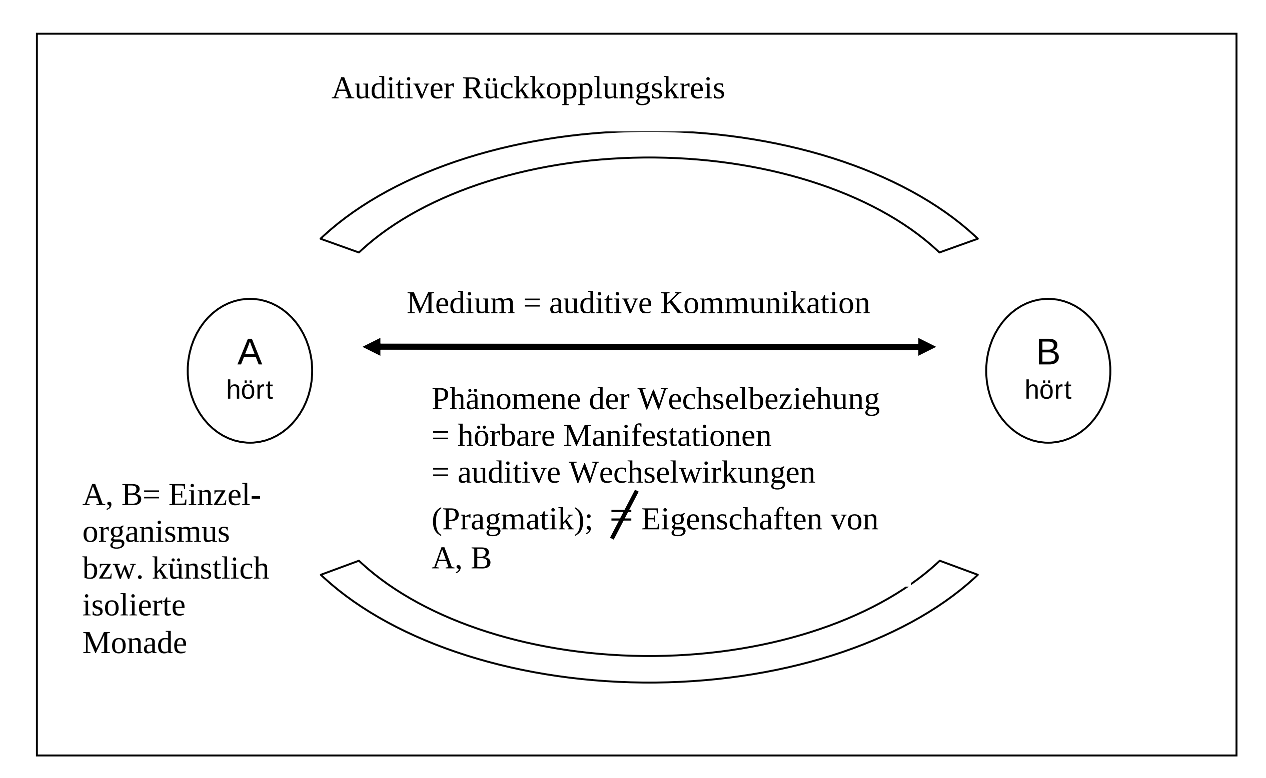


Abb. 19: P.Watzlawick´s Modell systemischen Kommunizierens, spezifiziert auf Auditive Rückkopplung

P.Watzlawick betrachtet menschliches Kommunizieren als ein Medium in einer wechselseitigen Relation zwischen Einzelorganismen bzw. Monaden, womit er seinen Fokus von dem traditionell psychoanalytischen Verständnis einer intrapsychischen Energetik auf eine interpsychische Übertragung von Informationen lenkte. M.a.W. Paul Watzlawicks Blickrichtung eröffnete erstmals das Verständnis von Kommunizieren als zwischenmenschliche Beziehung zwischen Sender und Empfänger bzw. Sprecher & ZuHörer, in welchem jedwede Kommunikation bzw. Information das Verhalten der betreffenden Teilnehmer beeinflusst.

In diesem Modell erscheinen Sprecher und ZuHörer als Teilsysteme in einem währenden Prozess der Wechselbeziehung bzw. Zirkularität. P.Watzlawick folgerte aus der Zuschreibung der Zirkularität das Prinzip der Rückkopplung, des Feedbacks: Mit Rückgriff auf den mathematischen Begriff der Funktion, wonach „Variablen keine ihnen innewohnende Bedeutung“[174] besitzen, sondern erst in deren „Beziehung zueinander sinnvoll“[175] werden, interpretierte P.Watzlawick auch die menschliche Kommunikation. D.h. Kommunikatives Verhalten würde erst in der

[174] Paul Watzlawick; Janet H. Beavin; Don D. Jackson, 2007, Seite 25
[175] Paul Watzlawick; Janet H. Beavin; Don D. Jackson, 2007, Seite 25

Beziehung zwischen den Kommunikanten bedeutsam bzw. sinnstiftend und nehme über das jeweilige Feedback wiederum Einfluss auf das Gesamt- bzw. Beziehungssystem. Positive Rückkopplung führe zur Veränderung, negatives Feedback diene der Herstellung oder dem Erhalt von Gleichgewicht (Homöostasis) innerhalb des Systems. Die auf der Basis der Kommunikation geleistete Anpassung bzw. Konfigurationen der Teilsysteme in Richtung Homöostasis, welche nach Auffassung des Kommunikationsforschers häufiger und wahrscheinlicher in Bezug auf die probabilistische Regelmäßigkeit stattfänden, bezeichnete er als stochastischen Prozess, als „Redundanz (an)zeigen(d)“[176]. Aus seiner Erforschung der Erscheinungen pragmatischer Redundanz, analog der Strukturen des mathematischen Begriffs der Funktion, und ihrem Wesen nach den Lehrsätzen des Kalküls entsprechend, leitete der Wissenschaftler seine fünf metakognitiven Axiome zur Pragmatik zwischenmenschlicher Kommunikation ab.

Seine Erkenntnis geleiteten Folgerungen für erfolgreiches Kommunizieren fasste P.Watzlawick in den „Grundeigenschaften“[177] des pragmatischen Kalküls zusammen:

- die Bedeutungszumessung in kommunikativen Rückkopplungskreisen sei objektiv unentscheidbar,
- die Suche nach Strukturen müsse im Hier und Jetzt erfolgen,
- statt nach dem Warum zu suchen, müsse die Frage gestellt werden, wozu kommunikatives Verhalten führe,
- Anfang und Ende von Kommunikation sei insofern bedeutungslos, da kommunikatives Verhalten Phänomene einer zirkulären Wechselbeziehung zum Vorschein brächten
- was aus monadisch isolierter Sicht betrachtet abnormal erscheine, erweise sich im Kontext zwischenmenschlicher Beziehungen als adäquate ggf. sogar als bestmögliche Verhaltensweise.

---

[176] Paul Watzlawick; Janet H. Beavin; Don D. Jackson, 2007, Seite 35
[177] Paul Watzlawick; Janet H. Beavin; Don D. Jackson, 2007, Seite 50

4.2.2 Bedeutung und Wirkweise des ZuHörens

Was bedeuten P.Watzlawicks Folgerungen für erfolgreiches Kommunizieren aus auditiver Perspektive?

Paul Watzlawicks Modell der zwischenmenschlichen Kommunikation bietet mir einmal mehr Anhaltspunkte, um mich mit der Bedeutung und Wirkweise des ZuHörens erkenntnisgewinnend auseinanderzusetzen bzw. mich ihr zu widmen. Unzweifelhaft erbringt P.Watzlawick den theoretischen Nachweis für den hohen Stellenwert der Beziehung-stiftenden bzw. Beziehung-immanenten Relevanz menschlicher Kommunikation - und dies gelingt ihm sogar soweit, dass selbst das Fehlen einer kommunikativen Präsenz zwischen zwei oder mehreren Personen eine aussagefähige Beziehungsbotschaft beinhaltet: „Man kann nicht nicht kommunizieren“. Zugleich gehe ich mit P.Watzlawicks zweiten Grundsatz „Es gibt mindestens einen Sach- und einen Beziehungsaspekt, die Beziehungsebene determiniert den Sach-Aspekt", sowie den darauf aufbauenden Axiomen, einher. Wie ich zu diesen Behauptungen komme, erläutere ich hier unter Berücksichtigung auditiver Perspektiven.

Um auf P.Watzlawicks Kernaussage "Man kann nicht nicht kommunizieren" und seine Maxime "Es gibt mindestens einen Sach- und einen Beziehungsaspekt, die Beziehungsebene determiniert den Sachaspekt" zurückzukehren, verweise ich an dieser Stelle noch einmal auf Kapitel 2 & 3 meiner Studie, in denen ich bereits herausarbeitete, dass das Erfassen bzw. das „ErHören“ von Schallphänomenen gekoppelt bzw. stets angereichert ist mit emotionalen Gehalten (mehr oder weniger bewusst). Dieses „Wissen“ um die Relationen von auditiven Signalen und emotionalem Nährboden gibt mir Anlass, P.Watzlawicks Kommunikationstheorie sowie sein Modell des Rückkopplungskreises in die Betrachtung meiner auditiven Forschung zu ziehen.

4.2.3 Der Auditive-„Folien“-Mensch

Ich lade Sie nun zu meiner auditiv orientierten Lesart des P.Watzlawick´schen Rückkopplungskreises ein. Ziel dieser Vorlage ist, Sie dafür zu gewinnen und Ihnen zu erklären & zu veranschaulichen zu dürfen, wie P.Watzlawicks Kommuniktaionsmodell mich anregte, ein Modell zum Verstehen von Hör-Biografien zu entwickeln.

A gibt Schall von sich - oder nicht; B nimmt Schall auf - oder eben nicht; A + B stehen in Beziehung zueinander. A + B gelten im Sinne von P.Watzlawick als lebendige Organismen, sie denken, fühlen und können sich nicht nicht (zueinander) verhalten, sie teilen sich Informationen mit sozial-emotionaler Aufladung mit. A + B sind sich dieser Informations-Austausch-Prozesse (teil-) bewusst/perzeptiv. Z.B. Wenn Schweigen als unangenehmen erlebt wird oder andererseits gar nicht bemerkt wird, dass der andere auch im selben Raum ist (= ausgeblendet).

Der eine (A, B, oder A + B) hört oder hört nichts. Er verarbeitet auditiv, d.h. er verarbeitet Schallphänomene oder nicht-Schallphänomene (= das Ausbleiben von sprachlichem Schall) je nach seinem inneren auditiven Organisations-Filter (z.B. Sach-/Beziehungs Aspekte nach P.Watzlawick, "Vier-Seiten einer Nachricht" nach F.Schulz von Thun," Inner-Team“ nach F.Schulz von Thun, Transaktions-analytische Aspekte wie z.B. „Kind-Ich“, „Eltern-Ich“ und „Erwachsenen-Ich“ (E.Berne), NLP-Metaprogramme (vgl. R.Bandler/J.Grindler)) in Bezug auf sich, seine Beziehung zum anderen, den anderen, und/oder andere Situationseinflüsse bzw. Umweltbedingungen. Entsprechend der inner-auditiven Bearbeitung reagiert der ZuHörer "so oder so". Der andere hinwieder agiert auditiv nach ähnlichen bzw. anderen biografischen Filterungsprozessen.

Anhand dieser meiner Überlegungen entwickelte ich eine visuelle Abstraktion bzw. Vorstellung über ZuHör-Prozesse, welche ich als die des „auditiven-„Folien“-Menschen“ bezeichne: der Schallkonsument (ZuHörer) empfängt Schallphänomene bzw. Nicht-Schallphänomene und verarbeite diese auf dem Hintergrund seiner auditiven Folien, d.h. seiner auditiv kulturell-, familiär-, emotional-/kognitiv-geprägten Hör-Biografie, als Teil eines aktuellen, historischen oder futuresken Momentes. Aus den zirkulierenden Schall-Phänomenen erwächst der Auditive-

„Folien"-Mensch, dessen inneren auditiven Organisations-Filter wie zahlreiche Folien aufeinander lagern: der ZuHörer verarbeitet Gehörtes größtenteils unbewusst emotional und reagiert in der Regel sprachlich auf eines seiner auditiven Wahrnehmungs-Folien. Der vormals Sprechende wird dann seinerseits zum (Zu-) Hörenden, wenn auch in der Regel nicht zum Zu-Hörenden. Zu dieser meiner Vorstellung entwickelte ich folgende Abbildung:

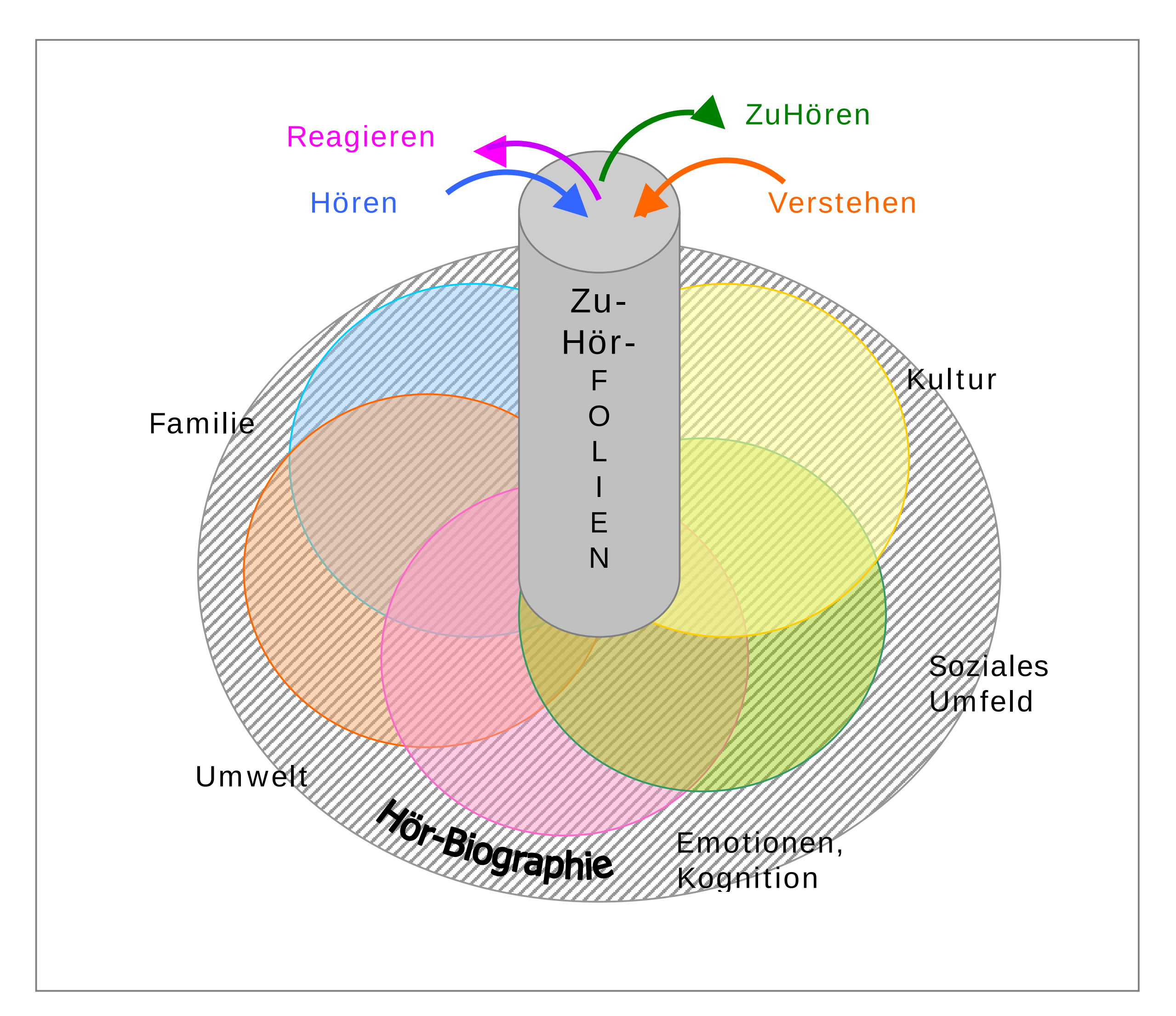


Abb. 20: „Auditive Folien" gelten für die Autorin als Grundlage für Wahrnehmungs- & Reaktions-Prozesse bzw. für und in Hör-Biografien

In diesem Sinne korrespondieren meine Erläuterungen mit P.Watzlawicks Axiomen insofern, als dass die „Wahrheit" nicht sei, was A sagte, sondern was B hörte = „daraus" machte, und was er von dem Gehörten & Verstandenem zurückgab.

Desweiteren ergibt sich aus diesen Überlegungen für mich eine weitere Folgerung, dass in den Fokus auditiver Kommunikationsmodelle und auditiver Trainings noch eindringlicher die Bedeutsamkeit von "ZuHör-Ethik“ gerückt werden muss, d.h. es muss ein Bewusstsein für die eigene ZuHör-Verantwortung generiert & trainiert und Auditives emotional und kognitiv zugänglich gemacht werden, sowie alternative ZuHör-Optionen erprobt und Konsequenzen wie auch Auswirkungen von Gehörtem antizipiert werden.

Nach P.Watzlawicks Folgerungen: nämlich das Prinzip der Rückkopplung/Feedback, muss jeder ZuHörende zwangsläufig sich der Frage nach dessen Homöostasis-Elastizität stellen, wenn derselbe nicht der Gefahr erliegen will, in seiner „Vergangenheit“ verhaftet zu bleiben. Mit anderen Worten: Wenn Sätze, Worte, Klänge in das Ohr des (Zu-)Hörenden eindringen, auf welches psychische Gleichgewicht treffen sie in diesem? In welcher emotionalen und kognitiven Verfassung befindet sich der ZuHörende? Zeigt er sich fähig und willens, sich und/oder seine Hör-& Sichtweisen zu verändern oder dient sein Filter auditiver Prozesse vielmehr ausschließlich dem Erhalt seiner Homöostasis? (In diesem Fall handelt es sich m.E. nicht um ZuHören, sondern viel mehr um ZuHör-Fragmente bzw. Sich-Selbst-Zuhören.)
Auch hierzu lieferten meine Untersuchungen Anhaltspunkte. So ließen sich beispielsweise Aussagen, welche "überhört" bzw. teilweise gehört, jedoch sinnentfremdet und nicht Sprecher-synchron verstanden wurden, ebenso wie voll-verstandene Äußerungen, in "reflection in/on action“[178] (= metakognitive Reflektionsphasen) auf den jeweiligen kognitiven und emotionalen Zustand des ZuHörenden zurückführen. Hierzu ein Beispiel, welches ich in der Universität zu Köln erfuhr:
Eine Studentin bringt sich zum Thema „Objektivität sei durch Subjektivität gefärbt“ mit folgender Behauptung in die Diskussion ein: „Ein guter Therapeut ist vollkommen objektiv.“

---

[178] „The practitioner allows himself to experience surprise, puzzlement, or confusion in a situation which he finds uncertain or unique. He reflects on the phenomenon before him, and on the prior understandings which have been implicit in his behaviour. He carries out an experiment which serves to generate both a new understanding of the phenomenon and a change in the situation. Donald Schön, 1983, Seite 68

Der Trainer/Dozent antwortet transparent denkend: „Aufgrund welcher Erfahrungen kommen Sie zu dieser Äußerung/Behauptung?“
Daraufhin reagiert die Studenten mit erregter Stimme: „Das geht Sie gar nichts an! Das ist mir jetzt auch alles viel zu persönlich, dazu sage ich jetzt nichts mehr.“ Indem der Dozent – emotional ausbalanciert - erläutert, dass es ihm darum gehe, Reflektionsprozesse anzuregen und mit den Studenten selbst-kritisch zu analysieren, inwiefern Bewertungen und Urteile tatsächlich "objektiv“ bzw. aufgrund von (eigenen) Erfahrungen gefärbt/beeinflusst seien, und sich einzelne Studenten mit persönlichen Beispielen aus ihrem Hochschul-und Lebensalltag einbringen, scheint sich die Studentin zu „entspannen“ bzw. zu resilieren. Schließlich beteiligt sich dieselbe zum Ende der Seminar-Stunde nocheinmal mündlich zu ihrer „positiven Lern-Bilanz“:
Studentin: „Heute habe ich erfahren, was passiert, wenn ich nicht richtig zuhören. Ich war viel zu sehr mit mir selbst beschäftigt, d.h. eigentlich hatte ich noch die Worte meines früheren Arbeitgebers im Ohr, der sich zunächst über mich lustig machte und später mir kündigte, als er erfuhr, dass ich eine Therapie machte. Tatsächlich hat mir die Therapie gut getan, auch wenn ich jetzt nicht über die Inhalte sprechen möchte. Erst als mir durch Ihre Erklärungen und die Beispiele meiner Kommilitonen klar geworden ist, was ich hörte und auf was ich reagierte, konnte ich mich wieder innerlich beruhigen und – ja, jetzt könnte ich auf Ihre Frage sogar antworten! Aber was ich in dieser Seminar-Stunde wirklich verstanden habe, ist zunächst zu prüfen wie und worauf ich höre. Ich bin ja schließlich hier, um zu lernen!“
In diesem Zusammenhang galt es unter anderem zu klären, ob die trainierenden ZuHörer
a) eher sich selbst zuhörten bzw. „mit sich selbst kognitiv (auch physisch i.S.v. Konzentration) und emotional beschäftigt“ waren oder sie sich dem anderen kognitive und emotional widmeten, sowie
b) aus Überzeugung willens und sich als fähig erwiesen, Informationen aufzunehmen, die möglicherweise mit einer Veränderung in ihrem emotionalen und

kognitiven System einhergingen; welches m.E. vor allem zwischenmenschliche Angstfreiheit sowie Explorer-Haltung voraussetzte[179].

Unter meinem Titel „Zirkel-Training für die Ohren“ zeigte ich in diesem Kapitel auf, dass und wie aus auditiver Perspektive ZuHören/Hören zwischen Kommunikationspartnern sich “zirkulär“ vollzieht, während ZuHörende einzelne bzw. mehrere kognitiv-emotional-auditive „Stationen“ „durchlaufen“, indem sie sich selbst zuhören. M.a.W.: ZuHörende vollziehen sowohl inner- als auch intra-auditive Prozesse.

4.3 Mit dem „ABC-Zug“ gegen psycho-chemische Kernreaktionen

Oder: „4-Seiten einer Nachricht" bzw. ZuHören als aktivierter Dialog

Das in diesem Abschnitt von mir zu diskutierende Kommunikationsmodell bezieht sich auf das von Thunsche "vierohrige Nachrichtenmodell" bzw. auf sein „4-Ohren-Modell“.
Der Kommunikationswissenschaftler Friedemann Schulz von Thun begründet auf der Grundlage der Frage danach, wie partnerschaftliches Miteinander gestaltet und Informationen verständlich vermittelt würden, einen "Wegweiser“[180] zum Lernen und Umlernen. Der Kommunikationsforscher entwickelte mit seinen Kollegen Bernd Fittkau und Inghard Langer auf den Grundlagen von C.G.Rogers, P.Watzlawick, F.Pearls und R.Cohn sein vierseitiges Modell der zwischenmenschlichen Kommunikation, "wobei ich die Sichtweise von Watzlawick und Bühler kombinierte"[181]. F.Schulz von Thun erklärt, dass eine Nachricht viele Botschaften

[179] Mehr zu diesem Thema sowie zu meinen Trainings Erfahrungen lege ich in einem späteren Kapitel ausführlicher dar.
[180] Friedemann Schulz von Thun, 2005, Seite 11
[181] Friedemann Schulz von Thun, 2005, Seite 14

enthalte, sei ein "folgenschwerer Tatbestand"[182]. Mit dieser Aussage spricht derselbe darauf an, dass ZuHörer scheinbar „nur“ eine Nachricht überantwortet bekämen, welche zu hören bzw. zu „entschlüsseln“ jedoch eine unvermeidbare (sobald eine Nachricht abgesetzt wurde) und „unfreiwillig“ zu verantwortende Aufgabe sei.

Und ich ergänze in Vorwegnahme: eine Nachricht beinhaltet viele Botschaften, diese sind mindestens zweifach-biografisch[183]) angelegt bzw. eingefärbt.

F.Schulz von Thuns vierseitiges Nachrichtenmodell, setze ich hier als bekannt voraus und sehe davon ab, dieses visuell noch inhaltlich ausführlich vorzustellen. Dennoch nehme ich hier Bezug auf eben dieses Modell und lege es als Basis-Theorie meiner folgenden Diskussion zu Grunde.

Der Psychologe F.Schulz von Thun stellt in seinem Kommunikationsmodells vier Aspekte einer Nachricht: die Sach-, die Beziehungs-, die Selbstoffenbarungs- & die Appell-Botschaft als "prinzipiell gleichrangig"[184] nebeneinander. Als Konsequenz auf diese Parität folgert er, habe „der arme Empfänger (hat) auf alle vier Aspekte (innerlich) zu reagieren und kommt dabei leicht durcheinander“[185]. Der ZuHörende nimmt folglich eine Nachricht auditiv auf, welche nach F.Schulz von Thun gleichsam Sachinhalte, Beziehungsinformationen, Aufforderungen sowie Informationen der Selbstoffenbarung transportiere. Diese vier Aspekte gleichwertig zu hören und sie gemeint bzw. Sprecher-synchron zu verstehen, sei Aufgabe des zuhörenden Kommunikationspartners. Der Kommunikationspsychologe verweist gleichfalls darauf, dass der Empfänger wohl in der Regel alle Wortbuchstaben verstünde, doch sich sogleich fragen müsse, was der Sender mit seinen Aussagen beabsichtigt. Ich sehe mich anhand der von Thun´schen Folgerungen in diesen Überlegungen bestätigt: es kommt nicht so sehr darauf an, was gesagt wurde, sondern darauf, wer hört bzw. was der ZuHörer aus dem Gehörten „macht“. Insofern wundere ich mich darüber, dass seit Jahrzehnten Rhetorikkurse, mit dem Ziel, die eigene Redekunst zu verfeinern, großen Zulauf finden, ZuHör-Trainings und ZuHör-Kurse jedoch bislang den Gern- und Viel-Rednern zum Opfer fielen? Zwei Autoren aktueller Zeitschriften-Artikel zum Thema ZuHören entdeckten soeben: „Reden wird mit Stärke verwechselt,

---

[182] Friedemann Schulz von Thun, 2005, Seite 15

[183] Zum einen sind die Nachrichten biographische Fundamente des Sprechers, welcher die Nachricht absetzt, zweitens werden „nur“ Schallphänomene vom ZuHörer aufgenommen und in dessen Hör-biografischen Strukturen bzw. Konzepte umgewandelt beziehungsweise neu konstruiert.

[184] Friedemann Schulz von Thun, 2005, Seite 16

[185] Friedemann Schulz von Thun, 2005, Seite 15

Zuhören mit Schwäche."[186], und: „Je weniger ein Leader zuhört, desto grösser ist das Risiko des Misserfolgs"[187], führt P.Robinson zum Thema „Leadership interkultureller Teams" in der Zeitschriftenrubrik Interkulturelle Kompetenz aus.
Zugleich frage ich auch an, was Leser bzw. Seminarteilnehmende an Lern- bzw. Trainingswerten „mitnehmen", wenn sie auf ihre Rhetorik-Kompetenzen hin belehrt, bestenfalls trainiert werden, doch nicht in ihren ZuHör-Kompetenzen?
In Anlehnung an F.Schulz von Thun empfiehlt sich als Lösung für eine präzisierte & personförderliche Kommunikation sowie zur seelischen Hygiene sich auditiv empfindsam zu trainieren für die vielseitigen Botschaften, mittels ein Auslassen von inneren Bewertungen des Gehörten. (Vor-)Urteile und voreilige Abstraktionssprünge aufgrund von oberflächlich Gehörtem = "surface listening" verleugne stets "etwas von der emotionalen Realität"[188] des Angehörten, meinen F.Schulz von Thun und die Autorin.

Weiter verstehe ich F.Schulz von Thun so, dass es ihm darum gehe, die Nachricht und das Gehörte „identitätsgleich" bzw. „Sprecher-originär" bzw. „-synchron" (= im Sinne des vom Sprecher Gemeinten) auf- & anzunehmen, d.h. mit den zu Grunde liegenden Emotionen und Gedanken, ihrer Auslöser und Historie, den Zielen und Absichten sowie den biografischen Quellen, die den Gehörten zu seinen Äußerungen veranlassten. Bevor Gehörtes zum Machwerk des Hörenden wird, gilt es im Sinne einer personzentrierten und humanistischen Hörweise, zum tiefen Verstehen, zu allererst den Angehörten zu „erhören". Hierzu ein Beispiel:
Studentin: „Ich möchte Ihnen gerne Feedback geben, nämlich, mein Problem mit Ihnen ist, dass Sie ganz anders Unterrichten als die anderen Dozenten und ich oftmals sehr verwirrt bin über Ihre Art des Fragens."
Dozent (hört in den Aussagen der Studentin Kontakt- bzw. Beziehungswunsch, Verärgerung über den Dozenten, Ärger über sich selbst, Wunsch auf Rücksichtnahme seitens des Dozenten, Interesse an der „Auseinandersetzung" mit sich selbst, etc.): „Sie fragen sich, ob Sie den persönlichen Herausforderungen in meinem Seminar gewachsen sind? Vielleicht fühlen Sie sich eingeschüchtert und ärgerlich, doch

---

[186] Gabriela Herpell, 2008, Seite 21-23
[187] Connie Voigt; Peter Robinson, 2008, Seite 32f
[188] Friedemann Schulz von Thun, 2005, Seite 18

zugleich scheint auch Ihre Neugier geweckt zu sein. Vielleicht ist Ihr Vertrauen vielmehr eine Frage, ob Sie sich selbst vertrauen? Ich bin zuversichtlich, was Ihre Möglichkeiten angeht.“

Studentin: „Ja, genau. Das meine ich: Sie machen sich so tiefgehende Gedanken über mich und lassen nicht locker. Das ist mir völlig neu und fremd. Ja, dieses Unbekannte ängstigt mich. Bisher war ich immer allein mit meiner Meinung und hatte nicht den Eindruck, dass mir irgendjemand wirklich zuhört, mich verstehen will, Lehrer und Dozenten schon gar nicht. Aber jetzt merke ich, wie wichtig ich bin. Das ist mir unheimlich und macht mir etwas Angst. Andererseits finde ich es sehr interessant, mich selbst zu entdecken und zu beobachten. Das macht mich neugierig auf mich selbst. (Pause) Ich habe mich soeben entschieden: Machen Sie so weiter wie bisher. Ich will noch mehr über mich lernen.“

Zum neuen, metakommunikativen Gradmesser für störungsfreies Kommunizieren ernennt F.Schulz von Thun "Klarheit und Stimmigkeit"[189] des Sprechenden, welche ich in Anlehnung an C.G.Rogers in den Basisvariablen Authentizität und Kongruenz wieder erkenne. Da diese meine humanistisch-auditive Denkweise auf mich zutrifft, folgere ich weiter, dass ZuHören eine Schlüsselkompetenz in jeglicher Beziehung einnimmt, welche selbst einem "ungeklärten & und stimmigen“ Sprecher zu tieferer emotional-kognitiver Klärung und Stimmigkeit verhilft. Z.B. indem der ZuHörer seine auditiven Prozesse mittels transparentem Sprechdenken und Nachfragen offen legt. Hierzu ein Beispiel:

Schüler: „Oh, man! Damit habe ich ja gar nicht gerechnet. Sie haben mir eine „Fünf“ für meine Arbeit gegeben. Dabei dachte ich, ich hätte genug gelernt, um die Prüfung zu bestehen."

Lehrer (hört u.a. die Enttäuschung seines Schülers und Kritik an der Lehrerrolle. Der Lehrer reagiert auf das von ihm Gehörte und Verstandene transparent denkend und nachfragend):

„Du scheinst über deine Note wirklich enttäuscht zu sein. Vielleicht bist du sogar gekränkt bzw. verletzt? Du scheinst jedoch zu denken, dass es meine Person sei, die dich bestrafen wolle, und ich für dein Prüfungsergebnis verantwortlich zu machen sei. Es wundert mich, dass du denkst, ich wolle dich bestrafen. Im Gegenteil, ich

[189] Friedemann Schulz von Thun, 2005, Seite 18

habe mir schon Gedanken gemacht, wie du die Abschluss-Prüfung doch noch bestehen könntest. Wenn du möchtest, können wir zusammen daran arbeiten. Allerdings nur unter der Voraussetzung, dass du bereit bist, an deiner Einstellung und Vorverurteilung mir gegenüber arbeitest."

Wenn Sie bis zu diesem Beispiel mit mir einig sind, verstehen Sie wahrscheinlich, wenn ich weiterfolgend voraussetze, dass ZuHören das tragende Kommunikations-„Werkzeug“ ist. Ich leitete für meine auditive Forschung folgendes Bekenntnis ab:
Wer sich innerlich in bezug auf seine Hörmuster abklärt, reflektiert & sich immer wieder auf seine ZuHör-Kompetenzen hin trainiert, dem eröffnen sich weitere Chancen, Nachrichten Anderer persongerecht zu erfassen. Diese Absicht gelingt umso passender, wenn ZuHörende einmal vorab klärend & dann immer wieder sich folgende Fragen beantworten:

A) Aus welcher inneren Haltung, kognitiven Einstellung, mit welchen Sehnsüchten, Bedürfnissen und Absichten öffne ich dem Sendenden meine Ohren? Z.B.: suchend, ergründend und verstehen wollend, angstfrei, neugierig und „freischwebend aufmerksam“ (i.S.v. D.Bohm)
B) Welche Informationen enthält die Nachricht bzw. welche Informationen hörte ich "prinzipiell gleichrangig“? Z.B.: Sachinformationen und Selbstoffenbarungs-Aspekte
C) Welche Basis-emotionen klingen in meinen Ohren an? Und welche Bedeutung/Folgen/Konsequenzen könnten das Gehörte auf der anklingenden emotionalen Grundlage für den Gehörten einnehmen bzw. haben?

Mit diesen von Thun´schen kommunikativen „Standards“ versprechen sich F.Schulz von Thun und ich uns, dass ZuHören lehren & lernen einschließen muss, dass die Schall-Informationen nach ihren Sach-, Appell-, Selbstoffenbarungs- & Beziehungs-Aspekten hin auditiv gleichwertig stets neu aufgearbeitet werden müssen.

4.3.1 Auditive „Geburtshilfe“

Des weiteren zeigt F.Schulz von Thun anhand seines Kommunikationsmodells sog. implizite und explizite, verbale und non-verbale sowie kongruente vs. inkongruente Botschaften als Folgen noch nicht zum Abschluss gebrachter bzw. derzeitig unentschiedener Denk- & Gefühls-Prozesse seitens des Sprechenden auf, die ZuHörer daran hindern (könnten), das Gemeinte auch als solches zu hören. Mit anderen Worten: dem ZuHörer käme die Aufgabe einer auditiven "Hebamme" zu, um die in der Nachricht enthaltenen - wenn auch nicht verbal benannten - Emotionen und/oder deren Bedeutung zu erfassen, „Untertöne“, wie z.B. prosodische, paralinguistische und semantische Einheiten auditiv zu „entdecken“ und schließlich das Gehörte und Entschlüsselte dem Sprecher in Form von Resonanzen bzw. eines Responds zum Ausdruck zu bringen. Z.B.:

Herr Peters: „Stellen Sie sich vor: Ich war gestern bei meinem Hausarzt. Der sagte mir, ich müsse sofort das Rauchen einstellen und dürfe ab sofort keinen Alkohol mehr trinken. Zu guter letzt verschrieb er mir noch fünf verschiedene Tabletten!"

Sein zuhörender Nachbar: „Sie sind überrascht bezüglich des Rates ihres Arztes? Einerseits fühlen Sie sich nicht so krank, andererseits nehmen Sie die Worte Ihres Arztes ernst und machen sich nun doch Sorgen darum, wie es für Sie und schließlich auch für Ihre Familie weitergeht?“

Herr Peters: „Ja, ganz recht. Aufgebracht bin ich. Vielleicht wollte ich ja tatsächlich Einiges nicht wahrhaben. Aber schließlich trage ich Verantwortung für mich und meine Familie. (Pause) ich will nocheinmal in aller Ruhe darüber nachdenken. Hätten Sie vielleicht Zeit, um heute Abend auf einen Tee bei uns vorbei zuschauen?“

Infolge dieser auditiven Eindrucksverarbeitung werden tieferliegende Klärungsprozesse sowohl im Sprecher als auch im ZuHörer aktiviert. Was mit der von mir als "Hebammen"-Funktion bezeichneten Formulierung gemeint ist, erläutern Hans Gerth und C. Wright Mills in ihrer Untersuchung zum Charakter und zur sozialen Struktur von Institutionen:

„Doch solange unsere Gefühle noch unklar und unbestimmt sind, unterstützen uns die Reaktionen anderer zu klären/bestimmen, was wir wirklich fühlen. (...) In diesem Fall drücken unsere Gesten nicht zwangsläufig unsere Grundgefühle aus. Sie

erzeugen in den Anderen ein Zeichen. Doch wofür es ein Zeichen ist, wird von deren Reaktionen beeinflusst. Wir hinwieder, internalisieren deren Unterstellungen und dies umgrenzt/bestimmt unser unfertiges Gefühl. Die soziale Interaktion der Gesten bringt demnach nicht nur unsere Gefühle zum Ausdruck, sondern definiert diese auch.“[190] (siehe Original im Anhang)

Auditiv gedacht ließen sich H.Gerths und C.W.Mills Überlegungen zur Wirkweise von Emotionsausdruck folgendermaßen in die Welt des auditiven Verstehens transformieren: Während die Gefühle des Angehörten demselben noch vage und unklar erscheinen, hilft das ZuHören und Verstehen des ZuHörenden, seine umfassende Selbstmitteilung zu erkunden und zu verstehen, was er zutiefst fühlt, und worum es ihm im Wesentlichen geht. Wenn kompetent zugehört und zutiefst verstanden wird, entspricht das Gehörte nicht notwendigerweise dem Gesagten, jedoch dem Gemeinten. Das Gehörte erzeugt in dem kompetent bzw. professionell ZuHörenden (jedoch) ein tiefes Verstehen für den Anderen bzw. dessen Motive/Beweggründe/Hintergründe/Absichten. Der Sprechende würde seinerseits zum (Zu-)Hörenden der eigenen Äußerungen. Folglich eröffnet sich dem Sich-Mitteilenden zweierlei: anhand des Responses (z.B. in Form von Paraphrasieren, Fragen, "transparentem Denken" oder Pausen) seines zuhörenden Gesprächspartners und aufgrund des Sich-Selbst-ZuHörens lernt der Sprechende seine Gefühle, Beweggründe, Gemeintes tiefer als zuvor zu explorieren. Z.B.:
Ein Mann, der kurz vor der Pensionierung steht: „Als alter Mensch ist man für diese Gesellschaft doch völlig überflüssig. Für die Jungen ist man höchstens eine Last, völlig nutzlos. Besser, man verschwindet oder ist gleich Tod. Was meinen Sie?"
Die ZuHörerin: „Ich hörte, Sie fühlten sich überflüssig und nutzlos. Es schmerzt Sie, aus dem Berufsleben aussteigen zu müssen. Sie befürchten, nicht mehr gebraucht zu werden, an Bedeutung zu verlieren? Haben Sie sich schon damit auseinander gesetzt, welche neuen Aufgaben, welche neue Rolle Sie gestalten wollen?“
Der Mann: „Ja, ich hänge sehr an meinem Job. Ich habe nicht nur Angst meinen Job zu verlieren, sondern für meine Familie und meine Freunde keinen Wert mehr zu haben. So habe ich jedenfalls bisher immer über alte Menschen gedacht. Da können Sie mal sehen, was für schlechte Gedanken ich bisher über das Alter hatte. Na ja,

[190] Hans Gerth; C.Wright Mills, 1964, Seite 55

vielleicht könnte das ja tatsächlich mein erstes Projekt werden: meine Meinung über das Älter-werden überprüfen und gegebenenfalls verändern und auf diejenigen zu schauen, die auch noch im Rentenalter aktiv sind und gebraucht werden.“

Helmut Stich beschreibt diese selbst-explorativen Prozesse ca. 10 Jahre nach den Veröffentlichungen zur sozialen Interaktionen von H.Gerth / C.W.Mills folgendermaßen: "Zuhören ist also in seinen höheren Stufen ein schöpferischer Akt und keineswegs passiv. Das Schöpferische liegt gerade darin, dass der Zuhörer mehr von der Gefühls- und Bedeutungswelt des Anderen erfassen kann, als dieser augenblicklich selbst auszudrücken vermag."[191]

Diese o.a. Überlegungen und Beobachtungen berücksichtigte ich in meinem "Training Auditiver Kompetenzen" (TAK), indem ich u.a. das "Transparente Denken" (Karl-J.Kluge) (analog der Methode des "Lauten Denkens" nach F.Schulz von Thun) und das Benennen bzw. Verbalisieren von Emotionen sowie die Methode des Paraphrasierens als wiederkehrendes und grundlegendes Trainings-Tool konsequent einführte[192]. Die Einführung dieses Tools war insofern eine Notwendigkeit, weil die ZuHör-Trainees mittels dieser Methoden lernten, ihr Gehörtes und Verstandenes zu ordnen, zu verbalisieren und dem sich-explorierenden Gesprächspartner gewinnbringend darzubieten (vgl. hierzu die Untersuchungsergebnisse meiner Studie in Teil 2).
Bis hierher decken sich zahlreiche Beobachtungen aus F.Schulz von Thuns Kommunikationsmodell mit meinen Trainingszielen bzw. Vorstellungen von ZuHören. Was ich jedoch über diese Überlegungen hinaus bezweckewar & bleibt, Details aus dem "Vier-Ohren-Modell“ auditiv weiter zu denken. Ich sage, die Notwendigkeit dieser Schwerpunktbildung war für mich unumgänglich, weil es mir darum ging & geht, Studierende/Erziehende/LernBEGLEITER/Führungskräfte theoriegeleitet & praxiszentriert kompetent „zu machen“, sowie einen wissenschaftlichen Beitrag zu leisten, indem ich bisherige Kommunikations- & Forschungs-Erkenntnissen ergänzte

---

[191] Helmut Stich,1977, Seite 51
[192] Mehr zu diesem Thema sowie zu meinen Trainings Erfahrungen werde ich im zweiten Teil dieser Studie ausführlicher darlegen.

und anhand von meinen Überlegungen zur auditiven Professionalisierung von Beratern, Erziehern, Eltern beizutragen.

Das vierseitige Nachrichtenmodell bietet mir in Kombination mit den Überlegungen von H. Stich zum Einfühlenden Zuhören zwei Ansatz- bzw. Ergänzungspunkte, die ich für Sie nochmals hervorhebe:

a) das „hörende bzw. auditive Entdecken“ und Benennen von Emotionen, (z.B.: Eine Projektleiterin legt ihrer Chefin einen neuen Finanzierungsplan vor und erhält von ihr folgende Antwort, in langsamem und zögerlichem Tonfall: Ja, das sollten wir so machen." Die Projektleiterin hört - neben zahlreichen weiteren Aspekten - auf den Tonfall ihrer Chefin und teilt dieser mit: „Sie wirken in ihrer Äußerung zögerlich, sind sie sich vielleicht unsicher oder doch noch etwas unentschieden, was unseren Finanzierungsplan angeht?") sowie

b) das Antizipieren emotionaler und kognitiver Folgen. Z.B. die13-jährige Tochter kommt nach der Schule nachhause, ihre Mutter öffnet ihr die Haustür. Tochter: „Puh, bin ich geschafft!“ Die Mutter (antizipierend): „Du wirkst erschöpft. Wahrscheinlich hast du heute einen anstrengenden Schultag gehabt und möchtest erst einmal ein bisschen Ruhe haben und dich erholen?“

Um Ihnen, den Leser an, diese auditiv bedeutsamen Ergänzungen auch visuell zu verdeutlichen, ergänzte ich das "Vier-Ohren-Modell" von F.Schulz von Thun auf der Grundlage von H.Stichs Stufenmodell[193] zum Hexagon:

[193] Helmut Stich, 1977, Seite 31 ff

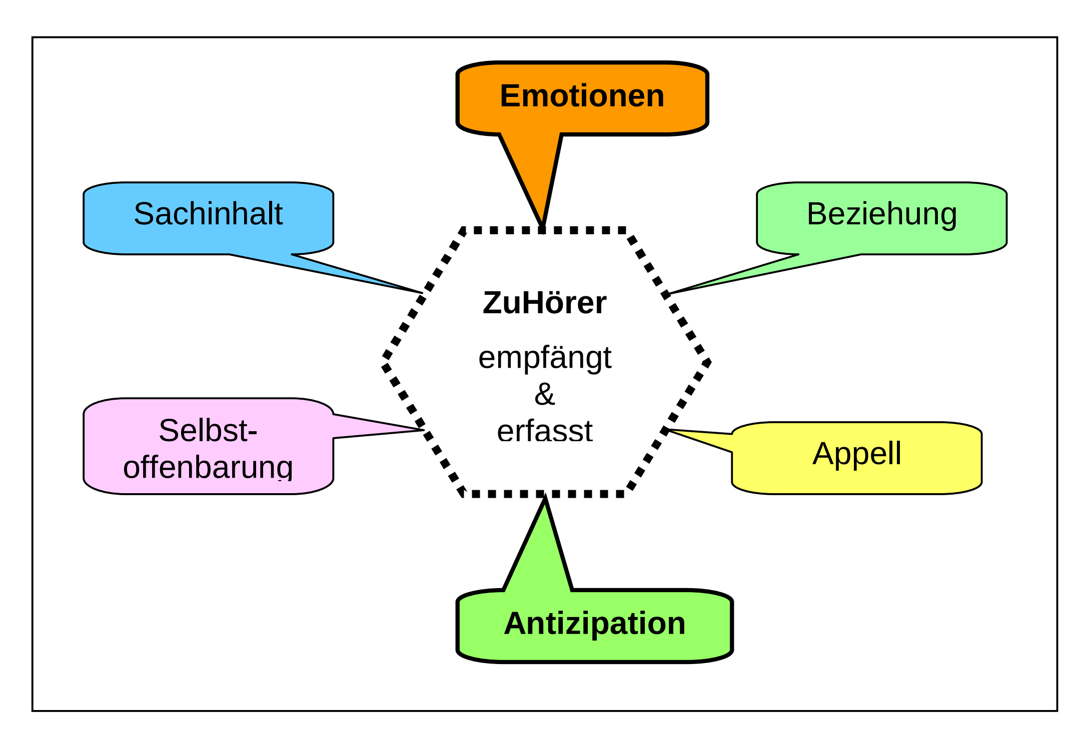


Abb. 21: Das Siebert´sche Hexagon; eine Erweiterung des vierseitigen Nachrichten-Modells nach F.Schulz von Thun

4.3.2 Hören Sie noch, oder sprechen Sie schon?

In meinem Verständnis vom „Training Auditiver Kompetenzen“ (TAK) bedarf ein umfassendes und zutiefstes ZuHören & Verstehen dem "Erhören" bzw. dem Entschlüsseln und dem Verstehen von mindestens sechs Aspekten einer Mitteilung. Um meine Überlegungen erläutern zu können, kehre ich noch einmal zur ZuHör-Verantwortung des Nachrichtenempfängers bzw. des ZuHörers zurück. F.Schulz von Thun schreibt: „Oft ist dem Empfänger gar nicht bewusst, dass er einige seiner Ohren abgeschaltet hat und dadurch die Weichen für das zwischenmenschliche Geschehen stellt."[194] Vergleichen Sie zusätzlich meine Ausführungen zum Kommunikationsmodell nach P.Watzlawick. Kritisch führt F.Schulz von Thun in seinen Untersuchungen weiter an, dass "schon die empfangene Nachricht ein Machwerk des Empfängers"[195] wird, weil alle verbalen und nonverbalen Informationen, einer „Superzelle"[196] gleich, auf den psychischen Nährboden des Zuhörenden fielen und je

[194] Friedemann Schulz von Thun, 2005, Seite 44
[195] Friedemann Schulz von Thun, 2005, Seite 69
[196] Friedemann Schulz von Thun, 2005, Seite 69

nach dessen auditiver Auswahl und Formulierung seines Responses eine "Art psycho-chemische Reaktion“[197] in der kommunikativen Begegnung auslöse. Z.B.: eine Ehefrau zu ihrem Mann: "Du hast doch keine Ahnung!" Der Ehemann (mit drohender und vibrierender Stimme): "Sag das nicht noch einmal zu mir, sonst...!“ Plausibel stellt der Kommunikationspsychologe alltägliche Phänomene untrainierter bzw. emotional nicht-ausbalancierter ZuHörer vor, um deutlich zu machen, was an „auditiver Unterlassungsleistung“ bzw. emotionaler Einflussnahme zwischen Gesprächspartnern im nicht-professionellen Alltag sich auditiv vollzieht. Um diese psycho-chemischen Reaktionen vor einem fahrlässigen, auditiven Super-Gau zu schützen, forderte ich von ZuHörenden in Trainings-, Berufs- & Privatgesprächen, alle Nachrichten-Pakete bzw. "Superzellen" proportional zu „ent-zippen“ (= entfalten, entpacken). Mit diesen Formulierungen meine ich, ein trainierter, kompetenter ZuHörer entfaltet Nachrichten-Pakete nach allen sechs Seiten - wie im Modell - gleichwertig.
Hierzu ein Beispiel: Zwei Schüler gerieten miteinander in Streit. Eine Lehrerin kommt hinzu. Sie hält den einen Jungen fest, der andere läuft davon. Der Junge an der Hand der Lehrerin flucht. Die Lehrerin: „In meinen Ohren klingst du wütend, aufgebracht und empört, bist du enttäuscht? Von mir? Vielleicht hast du dir von mir erhofft, dass ich für dich Partei ergreife und den anderen Jungen ausschimpfe.“

Gelingt diese „Entfaltungsleistung“ der sechs Aspekte dem ZuHörer auditiv, so schließt sich jedoch unweigerlich ein Zeitproblem aufgrund der Eindimensionalität menschlicher Sprache an: Der ZuHörer ist dazu „verdammt“, aus seiner umfangreichen ZuHör-Leistung einen Response zu formulieren, er vermag nicht alles Gehörte und Verstandene gleichzeitig wiederzugeben. Während dem ZuHörenden kognitiv bereits mehrere Formulierungen, Emotionen u.v.a.m. zugrunde liegen, kann derselbe sprachlich nur mit der Formulierung einer Äußerung beginnen. M.a.W. die Kausalität des verbalen Mediums (u.a. die Einhaltung einer grammatikalischen Reihenfolge beim Sprechen) bringt jeweils nur einen gehörten Aspekt nach dem anderen zum Ausdruck, während parallel entwickelte Überlegungen, Assoziationen, Ideen, Empfindungen, Phantasien aus dem Gehörten und Verstandenen ggf. hinter

[197] Friedemann Schulz von Thun, 2005, Seite 69

dem kausalen Sprechakt zurückstecken. Ich fordere aufgrund dieser „auditiven Zwickmühle“ folgende Konsequenzen für Erziehende/Beratende/Führungskräfte:

1. zum einen, dass jeder ZuHörer seine Respons-Entscheidung bzw. -Auswahl grundsätzlich erst nach dem vollständigen ZuHör-Akt trifft, wenn derselbe erreichen will, dass er vollständig hört und versteht sowie, um „voreiligen Abstraktionssprüngen“ (=Vor-Urteilen) präventiv entgegenzuwirken, sowie
2. zweitens, dass jeder ZuHörer nun, im folgenden Schritt, aus dem ihm gewidmeten „auditiven Leistungs-Buffet“ für seinen Respons die gehörten Emotionen wiedergibt.

Ich empfehle in meinen Trainings insbesondere, gesteigert auf die dem Gehörten zu Grunde liegenden Emotionen & das antizipieren zu achten, welche die Beweggründe (z.B. Angst, Zorn, Glück) und Folgen einer Mitteilung aufdecken und somit zu einem größtmöglichen Verstehen des Gesprächspartners führt. Der professionelle ZuHörer muss sich seines Gehörten bewusst sein, er wird zum Determinator und Richtungslenker ankommender & abgehender kommunikativer Prozesse. M.a.W: dem ZuHörer obliegt die Verantwortung für das professionelle (Aus- bzw.Vor-)Sortieren von Informationen, somit obliegt ihm auch die Verantwortung um die Personsorge des Sich-Mitteilenden. Mit diesem Postulat gehe ich sehr weit in meinen Forderungen an (Zu-)Hörende. Doch bleibe ich deshalb bei meinen kommunikationspsychologischen Ansprüchen an (zu-)hörende Gesprächsteilnehmer wie z.B. Pädagogen/Führungskräfte/Eltern/Studierende/Beratende, weil die Kommunikations-Ethik (i.S.v. Sitte, Gebrauch) und Beziehungs-Ethik nur dann veränderbar und „verbessert“ wird, wenn (Zu-)Hörende sich ihrer Verantwortlichkeit und Gestaltungs-Möglichkeiten bewusst werden und mit ihrern auditiven Handlungen & Aufgaben (Person-)sorgsam und fair umgehen.

Diese Überlegung konsequent weitergedacht heißt für mich, dass dem Lehren & Lernen von ZuHören in allen Bereichen der Kommunikationsschulung - vom achtsamen Lauschen in der Krabbelgruppe, über alle Lernangebote in Kindergarten und Schule bis hin zu sämtlichen Bildungs- und Weiterbildungsprogrammen - absolute Priorität eingerichtet werden muss, wenn auditive Kommunikation das Beste im Menschen zu fördern und zu verantworten vermag. Dieses Schwerpunkt-Lernen wiederum muss darauf abzielen, die Verantwortungs-Fähigkeit des ZuHörenden zu

schulen bzw. zu trainieren. Denn nur wer selbst emotionale und psychische Reife erlangt (hat), und sich immer wieder in kommunikativen "top-Zustand" hält, wird seinem ZuHör-Management bzw. seiner auditiven Verantwortung und Kommunikations-Ethik gerecht.

4.3.3 Auditives Ent-schleunigen

Was es weiterhin zur Schulung auditiver Verantwortung und auditiver Kompetenzen zu berücksichtigen bedarf, erläutere ich nachfolgend erneut auf Grundlage des von Thun´schen Kommunikationsmodells.

Friedemann Schulz von Thun führt drei Vorgänge auf, von denen er behauptet, dass diese als innere Reaktionen des ZuHörers erfolgen:

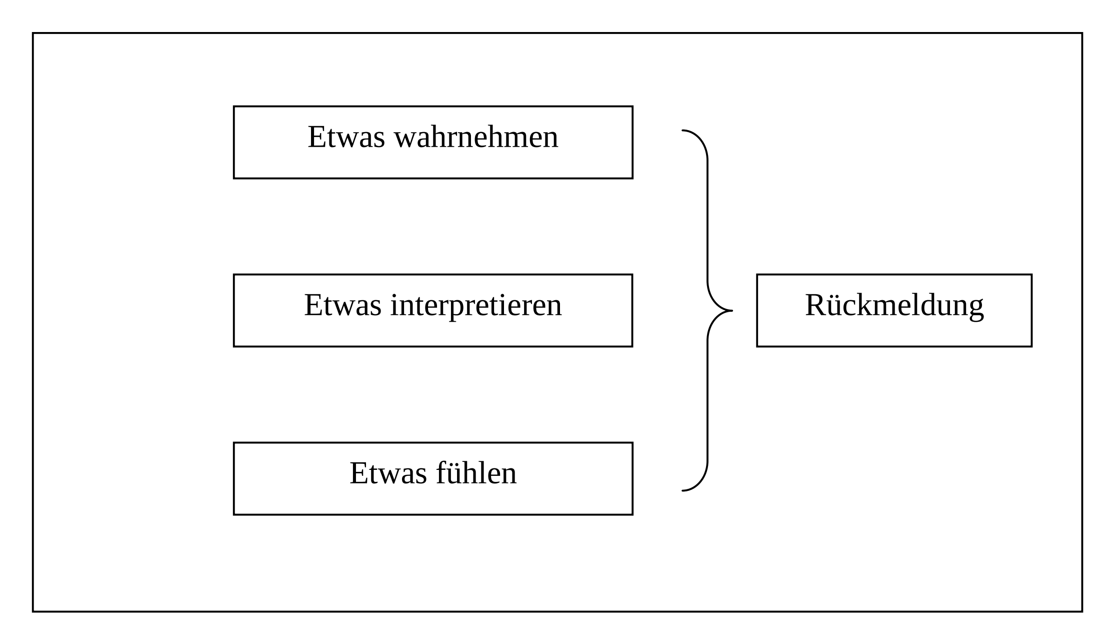


Abb. 22: „Die Rückmeldung als ein Verschmelzungsprodukt dreier Vorgänge im Empfänger.“[198]

Nach F.Schulz von Thuns Vorstellung über Empfangsvorgänge, folgt unmittelbar auf das Wahrnehmen von Etwas (= Schallwellen, Anm. d. Verf.) die Interpretation des

[198] Friedemann Schulz von Thun, 2005, Seite 72f

Wahrgenommenen in Form von Bewertungen anhand einer Deutungsrichtung. Diese ist nach meiner Auffassung und Erfahrung bei untrainierten ZuHörern in aller Regel ein Zurückgreifen auf unreflektierte und unbewusste ZuHör-Muster.

Diesen Prozessen schließe sich nach F.Schulz von Thun ein Fühlen an, welches als Tatsache und nicht als Bewertung von den ZuHörenden erlebt würde.

Dieser Auffassung widerspreche ich insofern, als dass ich in meinem Konzept von kompetentem ZuHören folgende Vorgänge anstrebe bzw. erst dann von kompetentem ZuHören spreche, wenn folgend aufgeführte Voraussetzungen erfüllt werden:

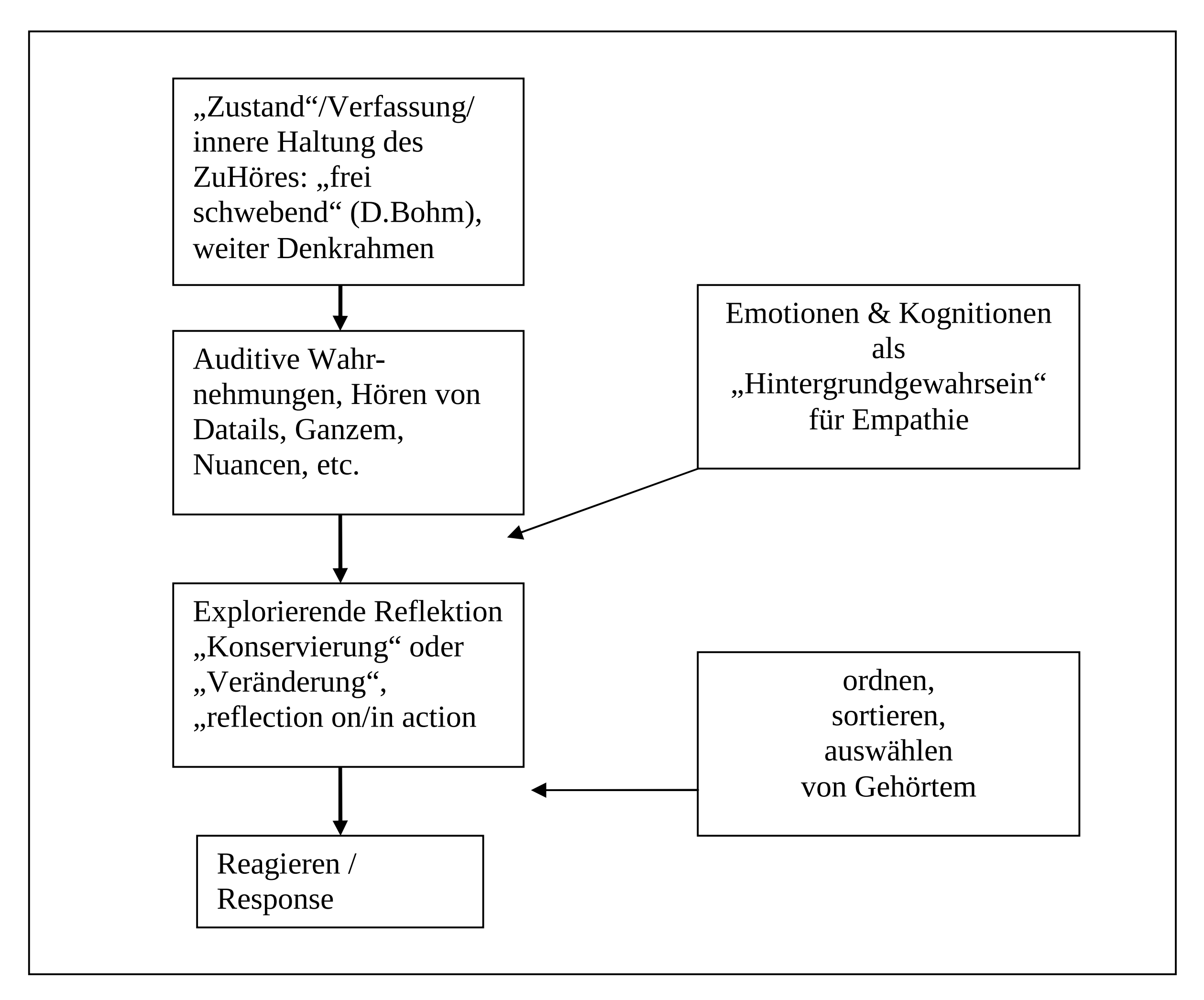


Abb. 23: ZuHörer- bzw. Empfänger-Prozesse

Ich betone (erneut) an dieser Stelle – und werde nicht müde, diese Grundhaltung meinerseits immer wieder einzufordern -, dass kompetente ZuHörer nach meiner Auffassung keine erfahrungs- und emotionsfreien Objekte sind. ZuHörer sind für mich viel mehr Subjekte, welche angereichert mit ihren Erfahrungen, aktuellen Emotionen, Entscheidungen oder Zukunftsvorstellungen mit anderen Subjekten in Aktion/Interaktion treten. Mehr oder minder unbewusst entscheiden sich viele trainierte ZuHörer dafür, dem Anderen zuzuhören und nicht á priori selbst zum Sich-mitteilenden zu werden. Kompetent zuhören können heißt im Siebert´schen Sinn: innehalten, Kommunikation ent-schleunigen, sich reflektieren sowie emotional & kognitiv sich auszubalancieren.
Im Alltag bringen sich Menschen jedoch häufig unfreiwillig in Kommunikationsprozesse, werden zum (Zu-)Hörer, zum Beispiel, wenn Sich-mitteilende "einfach drauflos sprechen". Der ZuHörende nimmt dann also nicht einfach "etwas“ wahr, sondern nimmt in seinem aktuellen emotionalen und kognitiven Zustand bzw. in seiner jeweiligen Verfassung und mit seiner inneren Haltung auditive Signale in sich auf, die entweder "professionell und kompetent bearbeitet“ werden oder spontan und unreflektiert bewältigt werden und zu Missverständnissen und Meinungsverschiedenheiten führen. Ausgehend von der jeweiligen inneren Haltung des ZuHörenden (z.B. ich lasse mich voll auf den Sich-mitteilenden ein, konzentriere mich voll auf das, was der Andere nun berichtet, oder: ich bin nicht bereit, mich voll auf den Anderen einzustellen, ich halte beim ZuHören meine Vorurteilen dem Sprechenden gegenüber aufrecht, auch wenn er mir Anlass gäbe, meine Bewertung zu verändern) nimmt der ZuHörer Details, Nuancen, Untertöne etc. auditiv auf und verarbeitet seine bruchstückartigen und/oder umfassenden Hör-Eindrücke stets emotional und kognitiv.

Anders als im „4-seitigen Nachrichten-Modell“ von F.Schulz von Thun, darf m.E. beim ZuHörenden nicht etwa ein Interpretationszwang einsetzen, sondern muss ein "explorierender Reflektionsprozess“ in Gang kommen, damit von „kompetentem ZuHören“ die Rede sein darf: dieser auditive Prozess muss das Sich-einfühlen in den (An-)Gehörten zum Ziel haben. ZuHören "konserviert" oder "verändert“ im ZuHörer sein Wissen. Dieses „emotionale und kognitive Gemisch“, welches der ZuHörende „auf Seiten des Angehörten“ leistet, muss dann, in Vorbereitung auf den Response,

geordnet, in einer Art Prioritätenliste sortiert (Was habe ich gehört? Was habe ich verstanden? Was vermied der Sich-mitteilende zu äußern? Worauf nehme ich zuerst Bezug? Was will ich von dem von mir Gehörten & Verstandenen mitteilen? Welche Worte wähle ich?) werden. M.a.W. im Anschluss an ein reichhaltiges auditives Spektrum an Worten, Klängen, Sprech-Tempo, etc. erfolgt die (Re-)Aktion auf das Gehörte und Verstandene in Form eines Responses oder einer Reaktion, und ´so´ wird der vormals Angehörte zum ZuHörer des vormals ZuHörenden. ZuHören ist ein fragiler bzw. sensibler - weil störanfälliger – und schaffender (i.S.v. kreieren, gestalten) reziproker Prozess, weshalb kompetentes ZuHören „mehr denn je" gelernt, trainiert und gelehrt werden sollte. Doch wie?

Im nächsten Kapitel fasse ich die bisher gewonnenen Erkenntnisse vom „ZuHören zum Verstehen" zusammen und biete anschließend meine Überlegungen für ein erfolgreiches „Training Auditiver Kompetenzen".

4.4 „Für ein Gespräch ist das Ohr wichtiger als die Zunge!" (Thornton Wilder)

Oder: Kommunikation auditiv verstehen

Thornton Wilder bringt in seiner Behauptung zum Ausdruck: entscheidend für ein Gespräch ist die „Art und Weise" wie bzw. ob Gemeintes gehört und verstanden wird. Was wäre der englische „Speaker´s Corner"[199] oder die Reden im Deutschen Bundestag, wenn niemand den Sprechenden zuhörte? Und was wären diese Reden, wenn sie gehört und im Sinne des Gemeinten verstanden würden?

Th.Wilder bringt mit seiner Behauptung auf den Punkt, welche Bedeutung und Verantwortung dem ZuHörenden obliegt: kompetent ZuHören ermöglicht beiden Gesprächspartnern z.B. sich inhaltlich und/oder auf der Beziehungs-Ebene sich zu

[199] Der „Speaker´s Corner" ist ein Versammlungsplatz am nordöstlichen Ende des Hyde Park in London/England. Durch einen Parlamentsbeschluss vom 27. Juni 1872 (Royal Parks and Gardens Regulation Act) kann hier jeder ohne Anmeldung einen Vortrag zu einem beliebigen Thema halten und auf diesem Weg die Vorübergehenden um sich versammeln. Die Queen und die königliche Familie dürfen nicht Inhalt einer Rede sein. Bis 1783 durften die Verurteilten vor ihrer Hinrichtung mit einer „last dying speech" noch ein letztes Mal das Wort ergreifen.

nähern, sich zu reflektieren, (Vor-)Urteile zu korrigieren, Wissen und Erfahrungen zu erweitern, personförderlich & wertsteigernd einander zu achten, selbst, wenn ´man´ mit den Handlungen oder Einstellungen des Angehörten nicht übereinstimmt.

Meine Überlegungen zu diesem Kapitel fasse ich feststellend zusammen:
ZuHören ist als ein konsequentes Selbstregulieren im Bezug auf die aufgenommenen Schallwellen zu verstehen. Was sich mit dieser Aussage meine, ergibt sich aus meinen Forderungen & Ableitungen, basierend auf den zuvor diskutierten Kommunikationsmodellen. Verstehen ist die Folge von

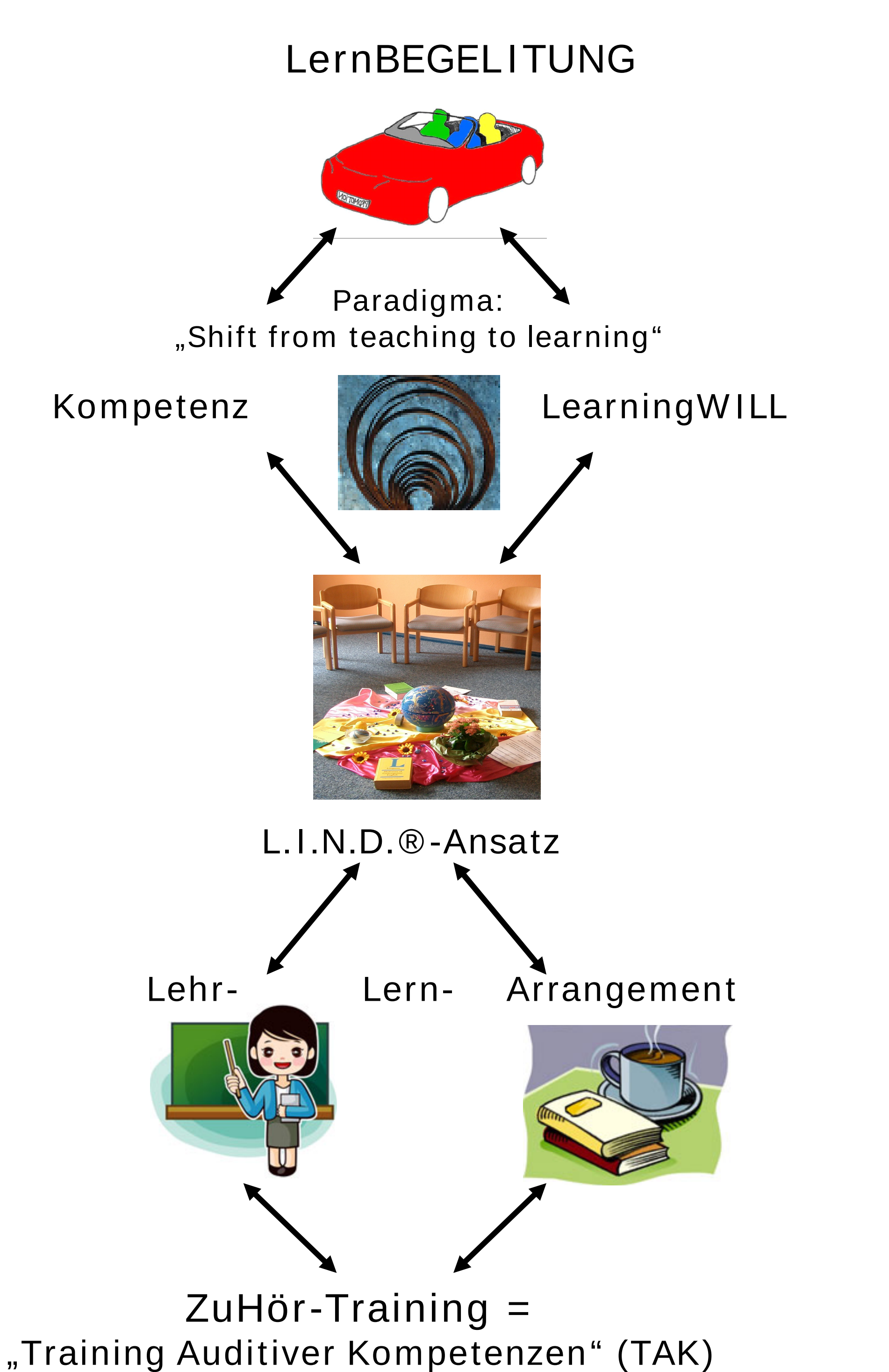
- konsequentem ZuHören,
- auditives Reflektieren " in/on action“,
- „freischwebender Aufmerksamkeit“ (D.Bohm),
- 6-seitigem ZuHören.

Bis hierher nahm ich Sie, den Leser, auf meine "auditive Reise" mit, führte Sie ein in meine Studien „auditiven Denkens" und ließ Sie teilhaben an der Entwicklung von Grundlagen zum „Training Auditiver Kompetenzen“ (TAK).

Ausgehend von meinen Ihnen bisherig dargestellten Überlegungen und meinen Ergänzungen zum „auditiven Enrichment“ (= auditive Bereicherung i.S.v. auditiver Kmpetenzzuwachs & -gewinn) der hier ausgeführten Kommunikationsmodelle, wende ich mich im nächsten Kapitel direkt dem auditiven Lernen bzw. auditiven Lehr-Lern-Arrangement zu.
Mit meiner Zuwendung zur (Aus-)Bildung von auditiver Kompetenzen leiste ich einen weiteren Beitrag, um meine Ausführungen zu den auditiven Kommunikationsmodellen unter Berücksichtigung wissenschaftlicher & erfahrungserprobter Lern-und Lehr-Erkenntnisse zu überprüfen bzw. zu ergänzen. Forschungsleitend sind für mich im nächsten Kapitel die Frage, wie - und unter Berücksichtigung welcher lern-wissenschaftlichen Aspekte - sich meine Forderungen und Konsequenzen aus den vorgestellten Kommunikationsmodellen umsetzen, d.h. lehren, lernen, trainieren & schulen lassen.

Advance Organizer

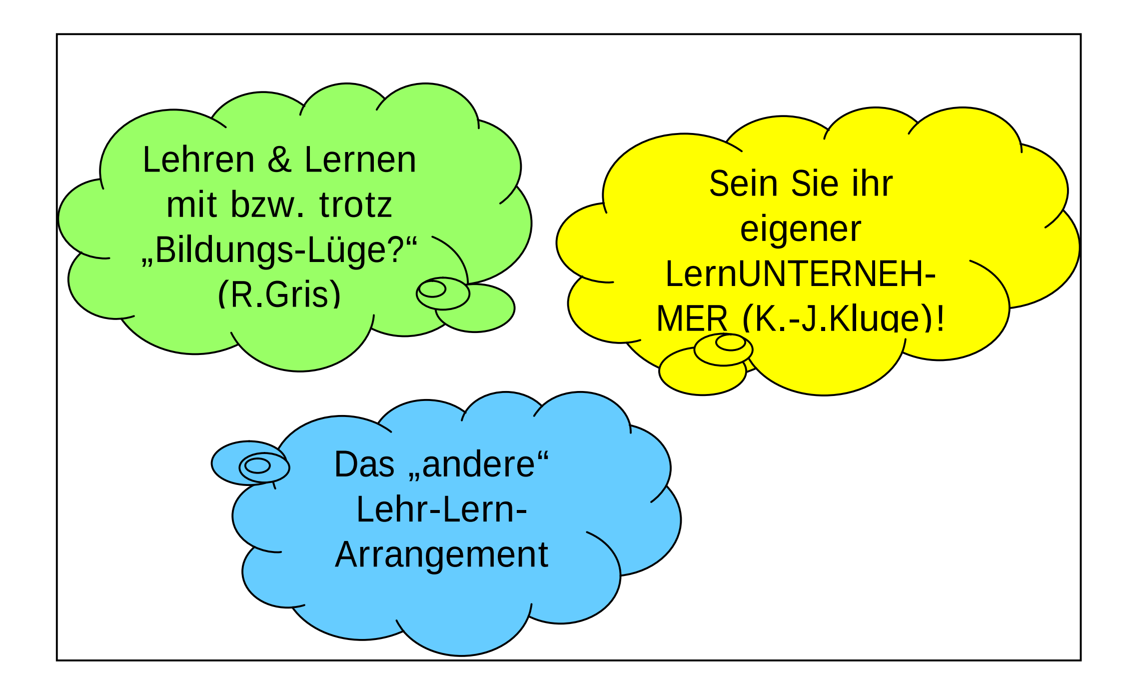
Auf dieser Seite präsentiere ich Ihnen, den Lesenden, eine Übersicht zum Thema: „Lehren & Lernen Auditiver Kompetenzen“, welches im folgenden Kapitel textlich auf Sie zukommt.



5 Nichts als Betrug?

Oder: Ist Lehren und Lernen Auditiver Kompetenzen möglich?

Advance Organizer – Was dieses Kapitel Ihnen bietet:



Der Titel dieses Kapitels wird sie vielleicht verwundern. Seine Wahl kam dadurch zu Stande, dass ich als Trainerin mir häufig die Frage stellte, wie ich noch „besseres“ Training bzw. noch nachhaltigere Lern-Ergebnisse erziele, wieso sich bei einigen Lernenden wahre "Lern- bzw. Veränderungs-Wunder" einstellten und wieder andere Trainierende nach einer Trainings-Einheit fragten: "Und was soll ich jetzt tun?"

Aus diesem Bündel an Fragen stelle ich mich der Frage, welche Aspekte zum Thema Lernen und Lehren innerhalb eines Auditiven Kompetenz-Trainings zu berücksichtigen seien? M.a.W.: Wie lernt ´man´ ZuHören „am besten“, welche kognitiven und beziehungspsychologischen Bedingungen bzw. Voraussetzungen z.B. Lernstile, Gruppendynamik, Lernmotivation, etc. gilt es im Rahmen des „Trainings Auditiver Kompetenzen“ (TAK) zu beachten? Diese Auswahl an Fragen

beantwortete ich in diesem Kapitel, um sowohl den Ansprüchen der Lernenden als auch der Lehrenden/Trainern effizient, höchst nachhaltig und Gehirn gerecht zu begegnen.

5.1 Lernen oder Lügen?

Zu jenem Zeitpunkt, an dem ich mich mit diesem Teil-Thema befasste, veröffentlichte Richard Gris seine "Weiterbildungslüge". Mit einem Pseudonym prallt der Autor in die Öffentlichkeit, um mit seinen "Wahrheiten" auf dem Markt der Weiterbildung unerkannt zu bleiben, benennt und beschreibt in seinem Buch (schonungslos), wie Trainer und Lehrende oft in die "Trickkiste des Lügens" greifen, um sich auf dem Weiterbildungs Markt zu etablieren, zu profilieren und/oder möglichst viel Geld und zu erwirtschaften. Ziel dieser Trainer und Lehrer, welche R. Gris als "Blender und Bluffer"[200] betitelt, sei einzig und allein „durch die Seriosität ihres Auftritts und Konzepts höchst authentisch gefühlten Nutzen (zu-)verkaufen"[201]. Anhand zahlreicher Beispiele bzw. Erfahrungen klagt dieser Weiterbildungs-Profi, wie unter dem "Deckmäntelchen" des Lernens & Sich-Bildens viel und teurer „Betrug" verkauft würde, wahres Lernen und Veränderungen bei den trainierenden bzw. „Lernenden" jedoch nicht zustande käme. R.Gris unterstellt in seiner jüngsten Veröffentlichung nicht allein den Trainern „kongruentes Lügen" zum Eigennutz oder aus Verzweiflung, die sich bei zahlreichen Trainern einstellt, wenn diese als Feed-back zu hören bekommen: „Ich hatte keine Zeit für die Umsetzung der Inhalte."[202]. Der Autor unterstreicht m.E. die Verantwortungen der Lernenden für ihren Lernprozess &-erfolg, welcher durch Nichtstun oder "Bla,bla,bla" nicht zu Stande komme. So belegt er anhand von Beispielen und Teilnehmer-Äußerungen, dass die Person des Lernenden entscheidend zum Erfolg des Trainings beitragen müsse. Ich stimme R.Gris in seinem Appell nach Verantwortung seitens der Lernenden voll zu, da auch ich lernte und jetzt die Auffassung vertrete, dass Lernen ein Beziehungsprozess sei, der von beiden/alle Beteiligten mitbestimmt wird. K.-J. Kluge

[200] Richard Gris, 2008, Seite 15
[201] Richard Gris, 2008, Seite 15
[202] Richard Gris, 2008, Seite 17

und ich favorisieren diese Formulierung: "Lernen heißt investieren-auf beiden Seiten!" Während R.Gris Lernen- und Veränderungschancen mit der Persönlichkeit bzw. mit der Identität der Lernenden in Verbindung bringt (R.Gris betont, dass "sich unsere Persönlichkeiten nicht einfach durch Seminare ändern lässt"[203] und weiter „Das wäre schön, wenn man Denkmuster einfach rausschwitzen oder wegmassieren könnte.“[204].), gehe ich soweit zu behaupten, dass bei entsprechendem Lern-Willen plus personförderlichem Lehr-Lern-Arrangement & hohem resp. langanhaltendem Übungsaufwand ein Um-, Ver- bzw. Neu-Lernen & Sich-Verändern (doch) möglich sei. Als erfolgreiches Beispiel führe ich dazu die Ergebnisse von Christoph Schürmann an, welcher mit seiner Forschungsarbeit[205] aktuell nachwies:

„1. Im Zuge der Teilnahme an EG-Führungstrainings verbessert
sich die Kommunikationskompetenz der Seminarteilnehmer.
2. Im Rahmen des EG-Führungstrainings wird die Selbstreflexion
der Teilnehmer intensiver.
3. Durch die Teilnahme an EG-Führungstrainings werden die
Teilnehmer sicherer im Umgang mit Unsicherheiten.
4. Die Teilnehmer an EG-Führungstrainings wenden die im Führungstraining
vermittelten Kompetenzen zunehmend in ihrer
beruflichen Praxis an.
5. Die Teilnehmer an EG-Führungstrainings nehmen ihre Trainer
zunehmend als wirksame und fördernde „LernBEGLEITER“
wahr.
Die Teilnehmer an EG-Führungstrainings werden – so die Ergebnisse meiner
Untersuchung – in ihrer Kommunikationskompetenz und Selbstreflexionsfähigkeit
gefördert und sicherer im Umgang mit Unsicherheit (Management
des Wandels = Change Management). Sie wenden die vermittelten
Kompetenzen und Werte in ihrem Berufsalltag an und bewerten ihre Trainer
als wirksame sowie fördernde „LernBEGLEITER“.“[206]

---

[203] Richard Gris, 2008, Seite 31
[204] Richard Gris, 2008, Seite 35
[205] Vgl. Christoph Schürmann, 2009
[206] Christoph Schürmann, 2009, Seite 131f

Um meine Behauptungen zu untermauern, ist es für mich umso bedeutungsvoller, die Anregungen und Erfahrungen professioneller „Lehrer und Lerner“ gleichermaßen sowie die Ergebnisse evaluierter Trainingsstudien[207] in meinen Vorüberlegungen bzgl. meines „Trainings Auditiver Kompetenzen“ (TAK) zu berücksichtigen. R.Gris verpflichtet beispielsweise Trainer: „Du darfst nur die Menschen weiterbilden, die das nötige Potenzial schon in sich tragen und aufgrund ihrer persönlichen Motive den nötigen Biss und die Beharrlichkeit an den Tag legen, Inhalte, die sie in Weiterbildungsmaßnahmen gelernt haben, anzuwenden und zu praktizieren.“[208] In seinem Epilog konkretisiert der Weiterbildungs-Profi seine Forderungen für Gelingen der (Weiter-) Bildung-Maßnahmen: so appelliert er z.B. Bewerbungsverfahren für die Weiterbildungen zu installieren und im Einzel-Training am Arbeitsplatz anzusetzen[209]. In seinen Vorstellungen von "Training-on-the-Job“ ist den Lernenden die Möglichkeit angeboten, sich an Vorbildern auszurichten, es diesen nachzumachen und direktes Feed-back zu erhalten, sofern die Lernziele klar definiert und durch Fleiß und Beharrlichkeit der Lernenden erreichbar seien.

Während R.Gris außer seinem Erfahrungsschatz der Weiterbildungen schöpft, rollt die Psychologin Annette Kluge & ihr Team das Thema Training, Lernen & Komplexität von Seiten der Organisations-und Lern-Forschung auf.

In einer aktuellen Forschungsstudie zum Thema "Komplexität und Lernen"[210] kommen diese Trainer zu Ergebnissen, die R.Gris Erfahrungen wissenschaftlich bestätigen. Dieses wissenschaftliche Team ging seinerseits der Frage nach, welche Trainings-Methode das „nachhaltige Behalten“ sowie das schnelle und richtige Reagieren auf nicht-trainierte Situationen fördere. Dazu teilten sie die zu Trainierenden in drei Gruppen auf. Die erste Gruppe übte sich im Rahmen "selbst gesteuerten Lernens aus Fehlern", die zweite namens "Drill & Practice“ trainierte unter vorgegebenen Handlungsanweisungen und die dritte Trainingsgruppe lernte unter "Schrittweise angeleiteter Fehlerbehebung". In ihrer Studie kommen die Forscherinnen schließlich zu dem Ergebnis, dass

---

[207] Ich beziehe mich insbesondere auf Christoph Schürmann, weil das von ihm evaluierte Führungskräfte-Training auf denselben Grundlagen bzw. auf dem Konzept des b:e-learning® der EG-Trainer basiert, welches auch ich für mein "Training Auditiver Kompetenzen" (TAK) zu Grunde legte. Vgl. Christoph Schürmann, 2009. sowie: Katja Wibbeke, Münster, 2008.

[208] Richard Gris, 2008, Seite 231

[209] Richard Gris, 2008, Seite 232

[210] Vgl. Annette Kluge; K. Schüler; Dina Burkolter, 2007

- im selbst gesteuerten Lernen aus Fehlern Lernerfolge und -Ergebnisse abhängig von den „kognitiven Fähigkeiten“ und dem „kognitiven Stil" der Trainierenden sind,
- mit der Methode "Drill & Practice“ die Lernenden "unabhängig von deren kognitiven Fähigkeiten" gleichermaßen gefördert wurden,
- in der dritten Trainingsgruppe die Teilnehmenden ebenfalls gleichermaßen gefördert, die Nachhaltigkeit des Gelernten jedoch nach sechs Wochen - im Vergleich zur zweiten Trainingsgruppe - abnahm.

In einer weiteren Vergleichsstudie mit zwei Trainingsgruppen kamen dieselben Wissenschaftler um Annette Kluge zu folgenden Schlussfolgerungen:
Bedeutsame Lern-Verbesserungen erzielten jene Teilnehmer, welche "(direktes) Feed-back, welches auch von R.Gris, Karl-J.Kluge und mir als unabdingbares Lern-„Werkzeug“ eingebracht wird, und klare Verbesserungsvorschläge“ im "intensive(n) Einzeltraining" erzielten.
Ich beziehe mich insofern auf die Ergebnisse dieser Studien von A.Kluge & Team sowie auf die Schlussfolgerungen von R.Gris, weil sie mich in zwei wesentlichen Aspekten für mein „Training Auditiver Kompetenzen“ (TAK) bestärkten und mich zu einem vorläufigen Resümee veranlassen:

a) auditiver Lernerfolg ist Personen-abhängig (sowohl die Person des Lernenden, als auch die Person des Trainers betreffend).
b) Lernerfolg ist abhängig von der Lern-Methode/dem Lehr-Lern-Arrangement
c) Lernende sind auf Feed-back angewiesen.

Nach allen meinen bisherigen Erfahrungen mit Ausbilden von Studierenden im BA-Studiengang, Psychologie, Erziehungs- & Sozialwissenschaft der Universität zu Köln, meiner therapeutischen Ausbildung, am Arbeitsplatz und in zahlreichen Seminaren, gaben mir die Empfehlungen von R.Gris und A.Kluge & Team zunächst zwar eine grobe Orientierung, doch reichten diese Empfehlungen bzw. Trainings-Ergebnisse für meine Ansprüche an ein nachhaltiges „Training Auditiver Kompetenzen“ (TAK) noch nicht aus. Um Auditive Kompetenzen nachhaltig zu trainieren, bedürfen die genannten trainingswissenschaftlichen Erkenntnisse bzw. Empfehlungen eines weiteren "Blickes unter dem Mikroskop“, um zahlreiche Details, die einen

erfolgreichen Lernprozess konstruieren (i.S. des Konstruktivismus), aufzuschlüsseln, und um dem Weiterbildungs-Betrug, den falschen Hoffnungen, Enttäuschungen und Erwartungen, sogar den Lern-Traumata, ein Ende zu bereiten.

Meinem "Inner-Working Modell“ (Karl-J.Kluge) folge ich in diesem Kapitel auf der Grundlage Person-orientierten Lernens sowie mittels Klärung der Fragen:

- In welchen Lehr-Lern-Arrangements sind Auditive Kompetenzen lehrbar?
- Wie sind Auditive Kompetenzen erlernbar/trainierbar?
- Wie müssen Lehr-Lern-Arrangements zum Erwerb/zur Steigerung Auditiver Kompetenzen angelegt & arrangiert werden, damit einseitige Hör-Muster abgelegt bzw. korrigiert und Sprecher-synchron erweitert werden?

Ich wählte zur Beantwortung meiner Fragen Autoren aus, die sowohl auf der Grundlage klassischer Lerntheorien fußen, als auch Empfehlungen zur Berücksichtigung von „Lehr-Lern-Arrangements“ offerieren, sowie Kritik an didaktischen Konzepten thematisieren und praxistaugliche Lernkonzepte vorstellen. Zugleich sehe ich davon ab, ein Auflisten klassischer Lerntheorien zu wiederholen, weil diese mir keine befriedigenden Auskünfte darüber geben, wie ´man´ am besten, d.h. zielorientiert, personförderlich und nachhaltig, ZuHören lernt und lehrt.
Vielmehr richte ich meinen Blick auf fortentwickelte Lernkonzepte, welche sich bereits in der Praxis bewährten bzw. evaluiert wurden, und sich darüber hinaus auf dem Hintergrund meiner eigenen Lern-& Lehr-Erfahrungen in Universitäts-Seminaren und in der Ausbildung zur Therapeutin als höchst wirksam und entsprechend meines "Inner-Working Modells“ (Karl-J.Kluge) als praktikabel erwiesen.

Erneut verfolge ich hier die Absicht, die vorliegenden Studien und wissenschaftlichen Überlegungen auf das Lehren und Lernen Auditiver Kompetenzen zu übertragen bzw. „auditiv gerecht“ weiter zu denken.

5.2 „Aufgepasst und zugehört!“

Oder: Lern-Konstrukte und Erlernen Auditiver Kompetenzen

Dass Lernen ein lebenslanger Prozess sei, und nicht mit dem Erreichen der Volljährigkeit bzw. dem Eintritt in den Ruhestand endet, dürfte mittlerweile ausreichend begründet und bekannt sein. Dass Lernen bislang (noch) nicht einheitlich definiert wurde, sondern sehr heterogene Phänomene subsumiert, veranlasste mich ein Konzept zum „Training Auditiver Kompetenzen“ (TAK) zu entwerfen, um das bisher kaum von Kommunikationswissenschaftlern oder Lern-Wissenschaftlern berücksichtigte Thema Zuhören-Lernen & Lehren in den Kanon vielseitiger Kommunikationstrainings einzubringen.

Mit dem nachfolgenden Schaubild ermögliche ich Ihnen einen Überblick auf das Konstrukt „Lernen“, welcher einen ersten Eindruck der unterschiedlichsten Sichtweisen, Auffassungen und Termini vermittelt. Mir liegt insofern viel an der Vorlage dieses Schaubildes, weil ich mir erhoffe, dass Sie auf diese Weise sich für meine Belange gewinnen & fesseln lassen. Ich gehe davon aus, das es weder "die eine, richtige und allgemein gültige Lehr- bzw. Lern-Auffassung“ gibt, sondern, dass wohl jede/r Lernende und Hörende sein eigenes Lern-Konzept bzw. seine individuellen Lernerfahrungen in Trainings einbringt. Diese Vielfalt gilt es nach meinem Lehr-Lern-Verständnis und unter Einbeziehung der oben genannten Trainings-wissenschaftlichen Erkenntnisse in meinem „Training Auditiver Kompetenzen" (TAK) zu berücksichtigen und zu integrieren, was - so meine ich - mir gelang.

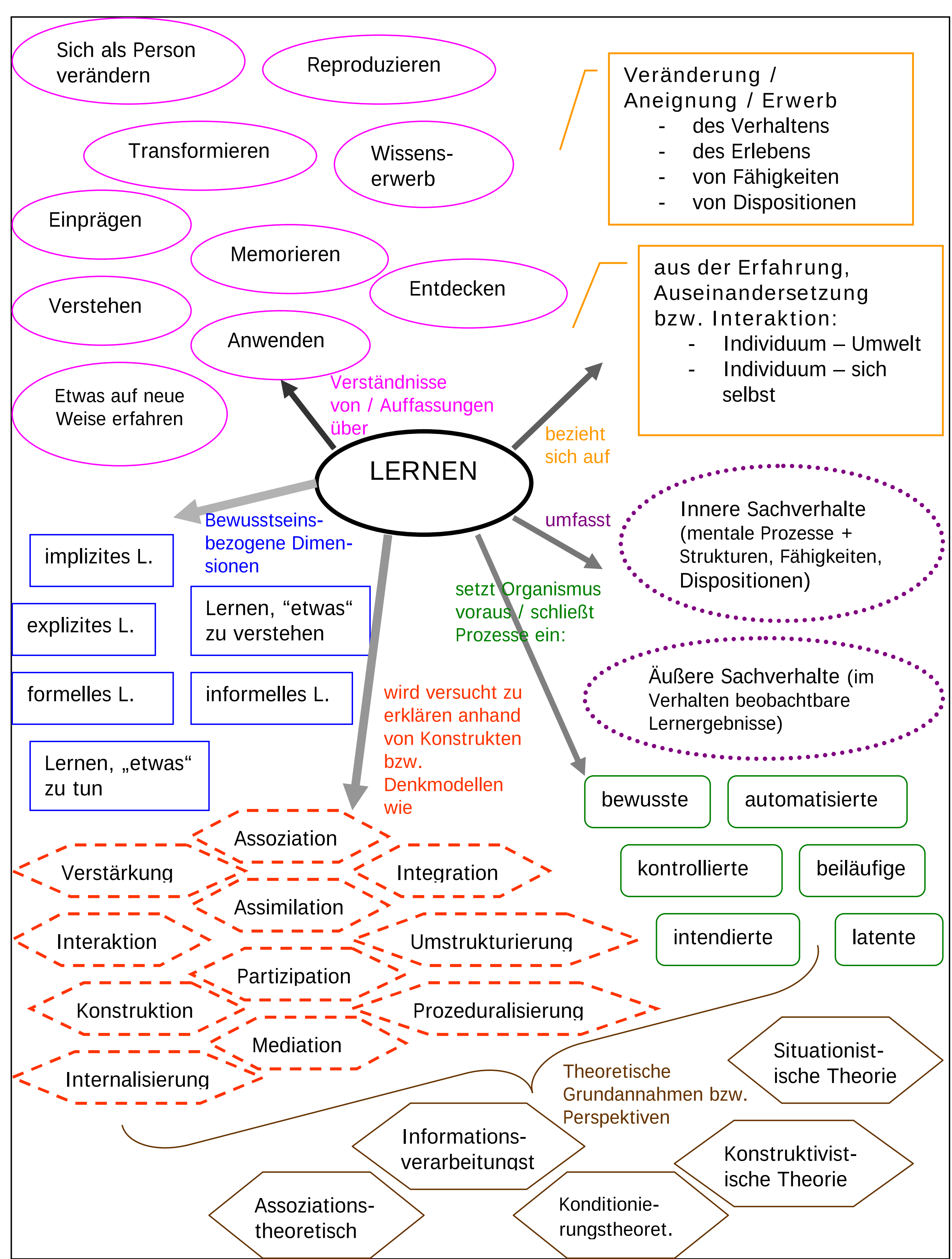


Abb. 24: Lernen – ein mehrdimensionales und multiperspektivisches Konstrukt[211]

[211] Zusammenfassung der Autorin auf der Grundlage von Christoph Schmidt, 2006, Seite 190-192

Wenn Sie sich mit dieser Übersicht vorläufig arrangieren könnten, wage ich bereits an dieser Stelle folgendes vorläufiges Resümee:
Unter Auditivem Lernens subsumiere ich alle direkt zuhörenden, auditiven Vorgänge in einem Menschen, vor allem in seinem zentralen Nervensystem (Gehirn), die durch auditive Stimuli, kompetentes Zuhören und auditive Erfahrungen bedingt sind und eine relativ dauerhafte Veränderung bzw. Erweiterung des Verhaltens-, ZuHör-, Verstehens-, und Denkrepertoires zur Folge haben. M.a.W.: Auditives Lernen übersteigt die reine Informationsaufnahme über den akustischen Sinneskanal und des ZuHörenden bewirkt anhaltende Veränderungen in den persönlichen Einstellungen/Haltungen und/oder in der Fähigkeit, sich gegenüber seinen Mitmenschen zu verhalten, was aus den auditiven Prozessen Handlungen oder anderen Formen der Erfahrung resultiert. Dieses Resümee erläutere ich Ihnen im nächsten Abschnitt.

5.2.1 Was macht Auditives Lernen aus?

Wie lässt sich das Konstrukt Lernen in Bezug auf eine bislang wenig beachtete bzw. als „Gott-gegebene" und noch unzureichend definierte Sinnesmodalität wie das ZuHören erschließen? Ob und wie auditives Lernen im Sinne erweiterter ZuHör-Kompetenzen erlernbar und lehrbar ist, lässt sich anhand der einschlägigen Literatur und aktuellen wissenschaftlichen Forschungen z.Zt. nicht eindeutig beantworten, weil dieser Wahrnehmungs-Schwerpunkt unfassbar vernachlässigt wurde. Nach meinen Recherchen kristallisierten sich jedoch vier Forschungsgebiete heraus, welche sich aus ihrer Fokus-Perspektive dem ZuHören/Auditiven Lernen annähern:

a) "Hörbehinderungen" aus medizinischer, neurologischer, psychologischer bzw. logopädischer Perspektive
b) Hören als "selbstverständliche" Grundlage für Sprache, Sprechen und die Linguistik
c) ZuHören in der (Grund-/Schul-) Pädagogik; Schwerpunkt: Sprechen oder Sprache lernen sowie Sach-Inhalte wiedergeben können

d) Hören im Rahmen von Medienlandschaft, Akustik und Technik

Der aktuelle Stand der Forschung bzw. des Wissens über auditive Lernprozesse erscheint mir derzeit noch sehr lückenhaft und widersprüchlich, allgemeine Beschreibungen und sehr Fach-spezifische akustische, linguistische o.a. Ansätze erscheinen mir ungeeignet zu meiner Vorstellung von personförderlichem ZuHören und beraterischem/therapeutischem Verstehensvollzug; ZuHören-lernen &-lehren scheint immer noch eine Ausnahme bzw. Randerscheinung und in ihrer Qualität für Hörende (z.B. Studierende, Eheleute, Olympioniken, Lehrer, Führungskräfte, etc.) vollkommen unterschätzt. Dies ändert sich m.E. erst dann, wenn es sozusagen „schon zu spät ist", wenn beispielsweise die Ehefrau das Ende ihrer Ehe mit den Worten resümiert: "Er hört mir gar nicht mehr zu", oder wenn ein Hochschullehrer sein Fazit aus einer Seminarstunde zieht: „Die Studierenden haben gar nicht verstanden, worauf es mir ankam.“
Um Situationen - wie in den oben angeführten Beispielen - gar nicht erst zu Stande kommen zu lassen, soll das von mir geforderte Lernen Auditiver Kompetenzen hervorbringen, die als innere Vorgänge zu inneren Ergebnissen und für den Kommunikationspartner zu wahrnehmbaren Reaktionen führt, die angewendet und für jeden Kommunikationsvorgang nutzbar werden.

Ich bin mir mit Christoph Schmid, pädagogisch und psychologisch versierter Philosoph, darin einig, dass Lernen auch im Sinne eines „Trainings Auditiver Kompetenzen“ (TAK) "Wissen, Fertigkeiten und Qualifikationen erwerben, verstehen, etwas behalten oder etwas Neues entdecken."[212] impliziert. Auditives Lernen ist nach meiner Auffassung ein höchst aktiver verstehen-wollender und kognitiver Prozess, welcher nur über Hören in Verbindung mit Gefühlen, Denken bzw. Reflektieren erfahrbar bzw. erlernbar und praktizierbar ist. Wie ich bereits im ersten Kapitel darlegte, ist "Hören nur über hören zu erlernen.“ Diese zunächst banal anmutende Aussage an dieser Stelle wieder aufzunehmen und zu bedenken, und ist für mich „Hier & Jetzt“ unvermeidbar, weil sie Lehrende und Lernende nicht nur auf Auditive Kompetenzen hinführt, sondern auch auf sie zurückwirft. M.a.W.: ZuHörende müssen sich in ihrem Leben klarmachen, was ZuHören ausmacht:

[212] Christoph Schmid, 2006, Seite 18

a) dass sie hören,
b) was sie hören,
c) wie sie (zu-)hören.

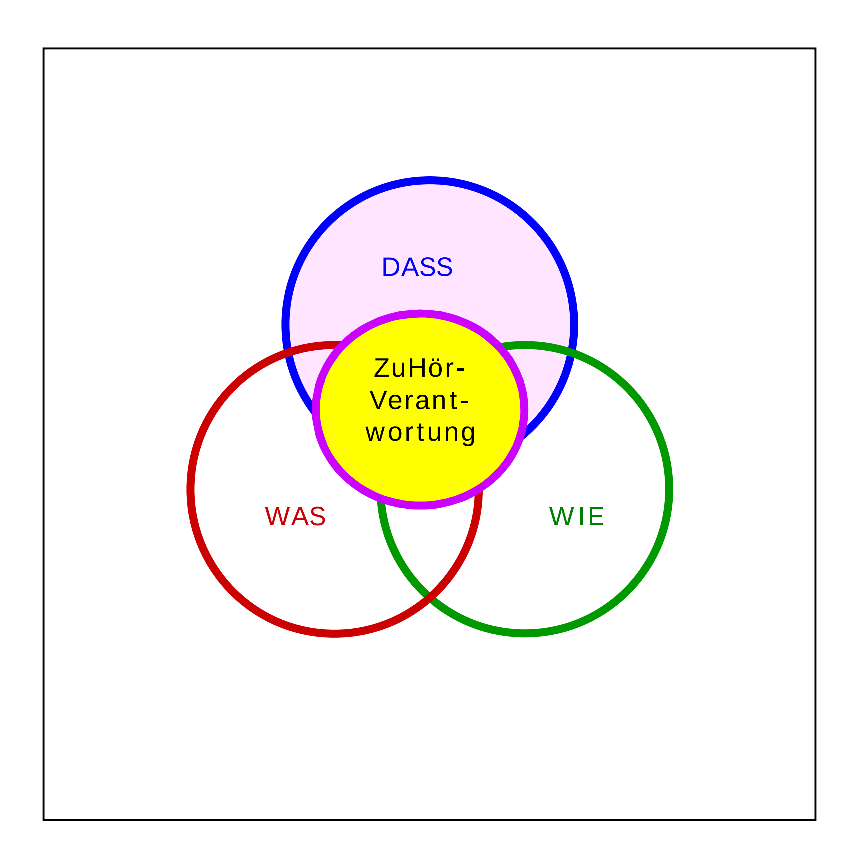


Abb. 25: Der Siebert´sche ZuHör-Ring

Ich vertrete den Standpunkt, dass einige Voraussetzungen für das Lernen Auditiver Kompetenzen folgende Aspekte (Vgl. Abb. „.Lernen-Lehren-Umwelt-Zirkel“) unbedingt von Trainern wie auch von Lernenden berücksichtigt werden müssen:

- die Person des Lernenden betreffende Voraussetzungen, wie z.B. physiologische Hör-Fähigkeit, psychologische ZuHör-Reife, Fachwissen über Kommunikation und über ZuHören, emotionale Reflektions- und Antizipationsfähigkeit, Neugier, LearningWILL (K.-J.Kluge), usw.
- die Person des Lehrenden betreffende Voraussetzungen, wie z.B. Motiviertheit, Beziehungsfähigkeit, Fachwissen & - Kompetenz über Lernen, ZuHören, Kommunikation, Methodenvielfalt, Reflektionsfähigkeit, usw.

- die Lern-Umwelt bzw. das Lehr-Lern-Arrangement betreffende Voraussetzungen, wie z.B. die verschiedenen Sinne ansprechend bzw. mehrkanalig, angst- und störungsfrei, aktivierend/motivierend, emotional ansprechend, usw.

Dieser nachstehend abgebildete Lernen-Lehren-Umwelt-Zirkel ist mein vorläufiges das Ergebnis zu einem Auditiven Lehr-Lern-Konzept unter Beachtung relevanter auditiver und Trainings- bzw. Lehr-& Lern-wissenschaftlicher Gesichtspunkte.

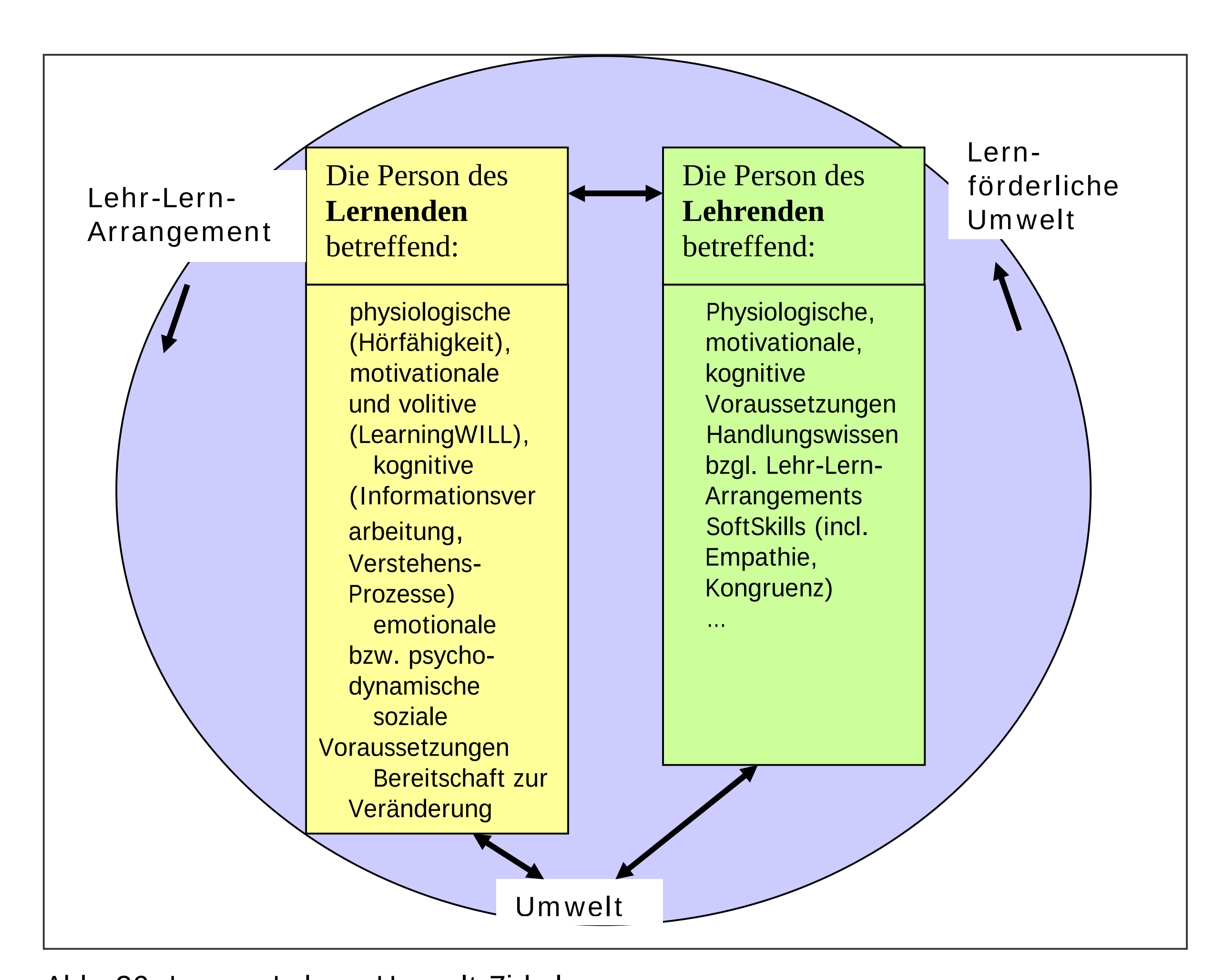


Abb. 26: Lernen-Lehren-Umwelt-Zirkel

Im folgenden Abschnitt erläutere ich mein Konzept bzw. Mein "Inner-working-Model“ (K.-J.Kluge) noch differenzierter, um Ihnen, den Lesenden, meine Vorstellung von Auditiven Kompetenz-Trainings nahe zu bringen.

5.2.2 Der LernUNTERNEHMER

Hier zunächst ein Beispiel für LernUNTERNEHMUNGEN:

LernUNTERNEHMER wie z.B. Johanna P.[213] bestehen an sie gestellte Herausforderungen bzw. selbst gewählte Ziele, wie z.B. „meine Empathische ZuHör-Kompetenz steigern/verbessern“, indem sie durch die von ihr freiwillig übernommene Pflicht, Basis-Lektüre zum Thema Empathisches Zuhören bzw. Empathie zu bearbeiten, in der Selbstlernphase selbstorganisiert und selbstverantwortlich praktiziert. Zusätzlich wendet sie die ihr bereits bekannten „Tools“ wie z.B. das „Paraphrasieren“ und das „Erkenntnisgenerierende Fragen“ regelmäßig, d.h. mehrmals täglich, in Berufs- und Lebensalltag an. In Rücksprache mit ihrem LernBEGLEITER entwickelt sie anhand der Methode „Transfer-Monitoring“ individuelle Ziele, wonach sie in Gesprächen auf ihre eigenen sowie auf gehörte Emotionen ihres Gesprächspartners achtet, diese verbalisiert oder mittels Nachfragen bei ihrem Gesprächspartner anfragt. Ihre Lernprozessschritte und –erfolge reflektiert sie täglich in ihrem Portfolio, aus welchem sie Auszüge in der nächsten Trainingsseminar-Stunde einbringt.

Nach meinem Beispiel für praktizierte LernUNTERNEHMUNGEN, benenne ich an dieser Stelle zunächst jene Lern-Voraussetzungen zur Auditiven Kompetenzerweiterung, welche die Person des Lernenden betreffen, indem ich u.a. die von Karl-J.Kluge entworfenen Unterstützungsstrukturen für Trainieren und Lernen aufgreife (siehe Abbildung 27).

[213] Die Namen dieser Studenten wurden aus Gründen des Datenschutzes von der Autorin anonymisiert.

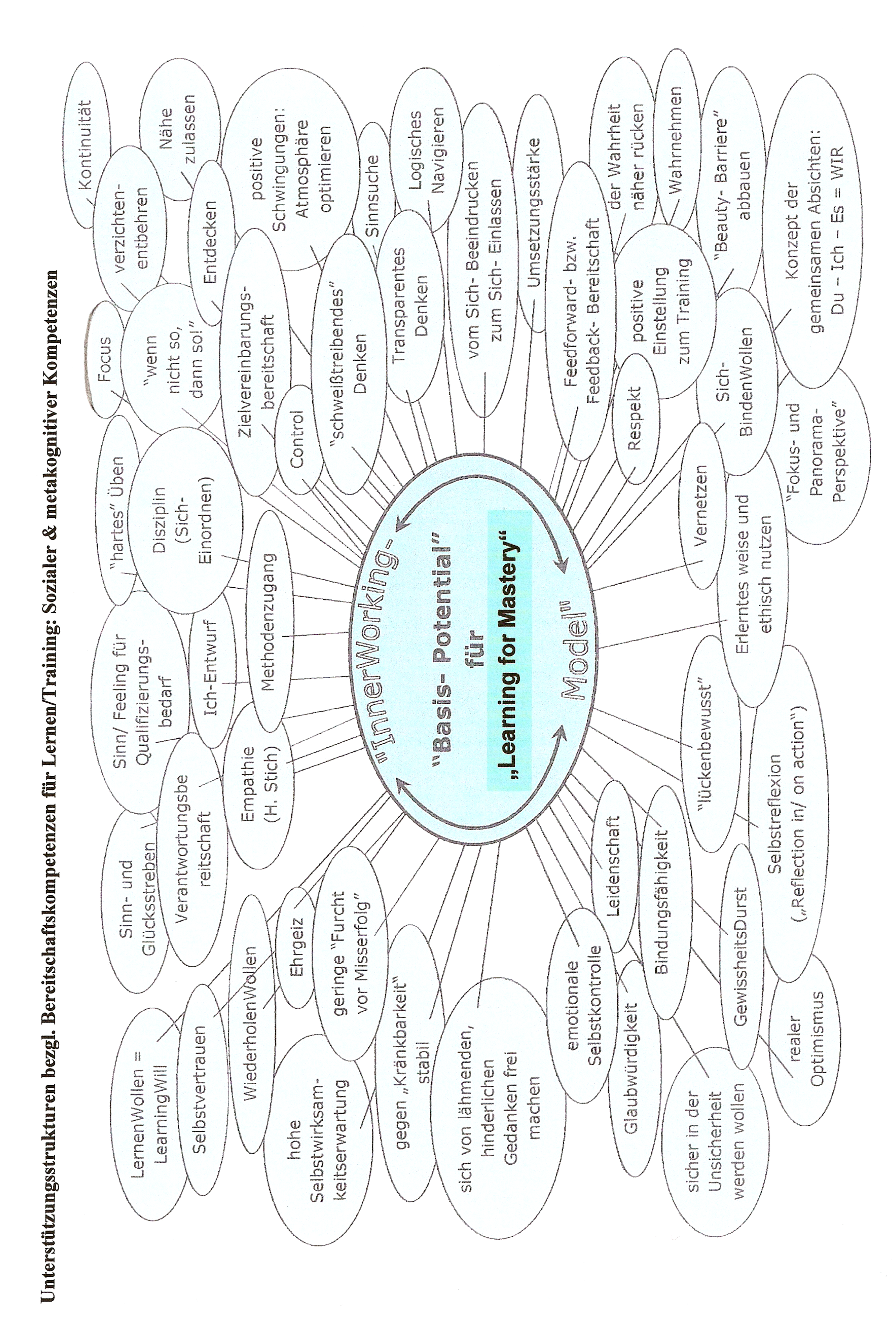


Abb. 27: „Basis-Potenzial" für „Learning for Mastery"

Karl-J.Kluge legt in seinem „Inner Working Modell“ offen, welches "Basis-Potenzial" für "Mastery Learning“ (U.Stedtnitz) von Lernenden/Lernen-Wollenden in den Lernprozess bzw. als Grundlage für Veränderung und Entwicklung eingebracht werden muss. R.Gris/K.-J.Kluge/J.M.Siebert sind sich darin einig, ´man´ bildet nur die Menschen effektiv & effizient, „die das nötige Potential schon in sich tragen und aufgrund ihrer persönlichen Motive „den nötigen Biss“ und die Beharrlichkeit an den Tag legen, Inhalte, die sie in (Weiter-)Bildungsmaßnahmen gelernt haben, anzuwenden und zu praktizieren.“[214] Ich selbst bin von dieser Forderung bzw. ihrer innewohnenden Schärfe beeindruckt, weil sie zunächst eine "Unmenge" an Voraussetzungen forderte und mich (wäre ich wenig reflektiert und erfahren) und Andere sicherlich im ersten Moment des Lesens abschrecken würde.
Doch nähere ich mich den Forderungen insofern an, wenn ich z.B. meine Beobachtungen in den Universitäts- & anderen Seminaren zugrunde lege: je bereitwilliger und "angstfreier“ sich die Studierenden ihren eigenen Basis-Potenzialen zuwendeten, sich dieser bewusst wurden bzw. sich dieser Herausforderungen stellten, desto sicherer und kompetenter „managten“ sie sich selbst, sowie die an sie gestellten Aufgaben, und erweiterten ihren Lern-, Denk-, Hör-, Erlebens- & Handlungsspielraum. Zu dieser "Kenntnis" fand ich zum einen über Spontan-Äußerungen bzw. Feedbacks der Studierenden als auch über evaluierte Lern-Prozess-Tagebücher, schriftliche Rückmeldungen und meine teilnehmende Beobachtungen.

Ich führe als Grundlage zu meinem "TAK-Konzept“ bzw. Lern-Verständniss noch eine weitere Sichtweise auf:
Wissensgenerierung bzw. das Investieren in auditive Kompetenzen erweist sich auch aus Perspektive der Lernpsychologie und Hirnforschung erst dann als möglich, wenn Bedeutungs-Bildung (= Wie höre ich, was, wozu? Wer sagte was, wieso, warum, wozu? Usw.) im ZuHörenden/Lernenden stattfindet: "Wissen kann nicht übertragen werden; es muss im Gehirn eines jeden ZuHörenden/Lernenden neu geschaffen werden."[215] In seiner Schlussfolgerung fasst der Neurowissenschaftler Gerhard Roth jenen Vorgang zusammen, wie Informationen als physikalische Ereignisse in Form von Schallwellen durch das Ohr des ZuHörenden in dessen Gehirn weitergeleitet

---

[214] Richard Gris, 2008, Seite 231
[215] Gerhard Roth, 2006, Seite 55

werden. Dort müssen sie vom Lernenden als für ihn bedeutungstragende Zeichen erkannt bzw. bewertet und in vorhandene Hör-, Denk-, Verhaltens-Muster integriert werden. G.Roth ergänzt: „Bedeutungen können somit gar nicht vom Lehrenden auf den Lernenden übertragen, sondern müssen vom Gehirn des Lernenden konstruiert werden."[216].

Bezogen auf unsere Situation hier & jetzt heißt diese Aussage: Was ich hier denke und schreibe, muss für Sie, den Lesenden, erst mit Bedeutungen angereichert werden, z.B. indem Sie sich fragen: Was lese/höre ich, was kommt mir davon bekannt vor, wie verstehe ich die Autorin? Was will ich in & an mir verändern?

Die Bedeutungs-und Wissenskonstruktionen findet unter Einbeziehung des Limbischen Systems bzw. der Limbischen Zentren des ZuHörenden statt, d.h. dieser baut die Informationen in seine bereits vorhandenen Wissensstrukturen ein, verknüpft sie mit emotionalen Erfahrungen und bindet sie als "neues Wissen" in die bereits vorhandenen Wissens-Netzwerke. Auf der Seite des Lernenden erfordert ZuHören/Lernen Lernbereitschaft aus Sicht der Neurowissenschaftler:

- allgemeine & spezielle Motiviertheit
- Vorwissen
- das "richtige" Einschätzen[217] der Glaubhaftigkeit des Partners/Lehrers/ LernBEGLEITERS (K.-J.Kluge)

Um Ihnen, den Lesenden, das Zusammenwirken von Lernendem bzw. LernUNTERNEHMER, Lehrendem bzw. LernBEGLEITER und Lern-Umwelt zu verdeutlichen, bediene ich mich eines Rahmungskonzeptes, welches mich in meinen Überlegungen bestätigt.

Ekkehard Nuissls bietet ein Rahmenkonzept für Lernen, welches ebenfalls den Einfluss der Person des Lernenden, sowie der Person des Lehrenden in dem Lern-Prozess hervorhebt. Der Professor für Erwachsenenbildung betont in seinem Konzept

---

[216] Gerhard Rot, 2006, Seite 56

[217] G. Roth erklärt, dass das für den Lernerfolg notwendige System der Neuromodulatoren, welches die allgemeine Aktivität und Aufmerksamkeit regelt, und Bedeutungserfassung, Lernfähigkeit und Lernbereitschaft zugrundeliegt, bilde sich in der frühen Mutter-Kind-Beziehung. Es dient als Grundlage für Empathie/Einfühlungsvermögen, soziale Interaktion, Impulskontrolle, Ich-Ausbildung, erfassen von Gefühlen und Intentionen. Diese Erfahrungen führen zur Einschätzung des Partners/Lehrers/LernBEGLEITERS (K.-J.Kluge) als glaubhaft. Ich bevorzuge die Bezeichnung" angstfrei" und meine, wenn der Lernende dem Lehrenden angstfrei begegnet, wird Lernen in vollem Umfang erst möglich.

drei Dimensionen des Lernens, welche sich aus der Umgebung und dem Individuum als Interaktionsprozess darstellt. Diese Dimensionen im Auge zu behalten, halte ich insofern für bedeutsam, weil nach meiner Auffassung "ZuHören nur über ZuHören“ erlernbar ist und sich folglich zwischen mindestens zwei Personen vollzieht. Innerhalb seines Modells berücksichtigt dieser Experte ebenso wie ich den psychologischen Aneignungsprozess, welchen er als "internen Prozess des/der Lernenden"[218] beschreibt. Somit betone ich das Wechselspiel zwischen Kognition und Emotion bzw. psychodynamischen Funktionen und Komponenten im Lern-Prozess im Gegensatz zum „ausschließlich Auswendig Lernen“ ausdrücklich. Transferiert auf ZuHör-Lernprozesse entwickele ich an dieser Stelle das Nuissls´sche Rahmenkonzept für Lernen zu einer Visualisierung vom "Konstruieren von Schallwellen zu Gehörtem“. Diese Arbeit halte ich insofern für bedeutungsvoll, weil aus dieser Abbildung meine Vorstellung von ZuHören hervorgeht, wonach ZuHör-Prozesse grundsätzlich in eine Schall-Umwelt eingebettet, mit Emotionen und auditiver Sensibilität im Zusammenhang stehen und über verschiedene Prozesse der Aneignung, Integration und Reflektion zur Interaktion bzw. Beziehung und Sozialität führen.

Ich bringe diese meine Vorstellungen vom Auditiven Lern-Prozess an, weil in diesem Prozess-& Denk-Modell für mich erstmals zum Ausdruck kommt, wie aus Schall Gehörtes konstruiert wird und somit zu neu Geschaffenem bzw. zu Veränderungen (= Lernen) bzw. Beziehungsgestaltung führt.

---

[218] Ekkehard Nuissl, 2006, Seite31

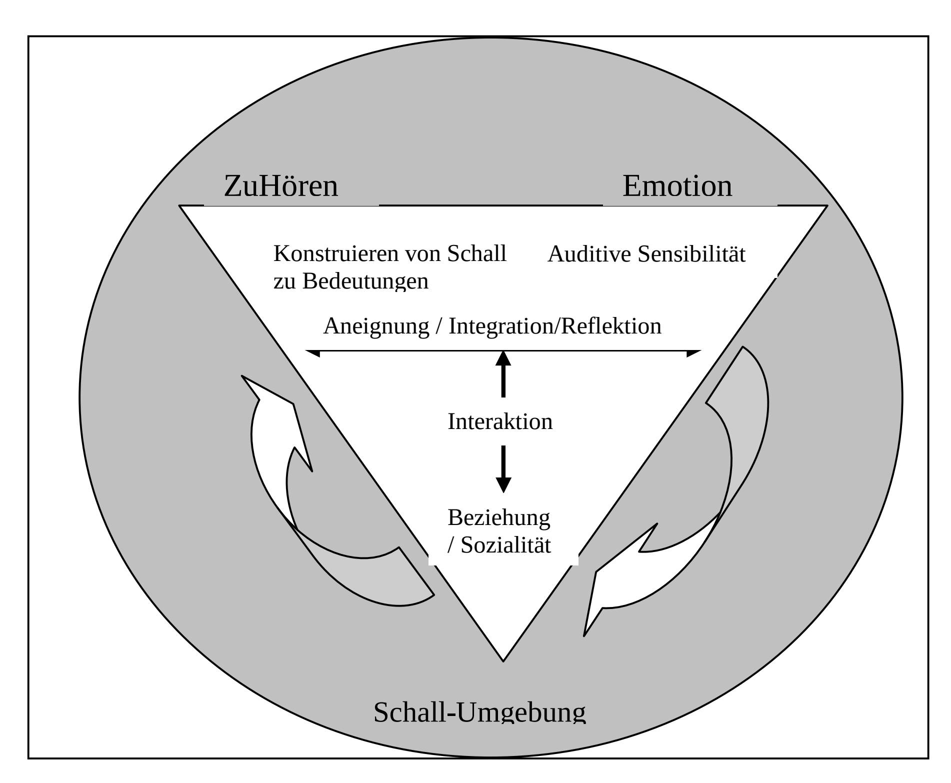


Abb. 28: Konstruieren von Schallwellen zu Gehörtem als Lern- & Beziehungs-Prozess

Ich gehe in meiner Trainings-Anforderung an ZuHör-Lernende noch einen Schritt weiter als Klaus Körber, wenn dieser sich auf "Lernkultur, in deren Zentrum die Lernenden und ihre eigenen Lernentscheidungen und Lernprozesse"[219] bezieht. Ich meine, ZuHören lernen liegt zu gleichen Teilen in der Verantwortung der Hörenden bzw. Zuhör-Lernenden wie auch der Lehrenden, die u.a. dadurch zustande kommt, dass Beziehungsfähigkeit entwickelt wurde & eingebracht wird. Ich wage diese Behauptung, obgleich immer wieder der Appell an Lehrende gerichtet wird, sie müssten individuell fördern, individuelles Lernen ermöglichen. Doch jedes "konkrete Individuum hatten mehr als 100 Milliarden... Nervenzellen, jede von diesen Nervenzellen interagiert mit 10 000 bis 15 000 anderen Nervenzellen. Die Gesamtzahl der Verbindungen liegt also bei rund ... 1 Billiarde.... Dazu kommt: Das Gehirn lernt täglich und stündlich hinzu und verändert sich damit wiederum sehr individuell.“[220] Ich, eine Lehrende bzw. Trainierende bzw. LernBEGLEITERIN (K.-J.Kluge) stelle mir somit die Frage, wie kann ich dieses individuelle ZuHör-Lernen bei zugleich höchst individuellem Wissenskonstruieren ermöglichen? Mir bietet sich eine

[219] Klaus Körber, 2006, Seite 181
[220] Josef Kraus, 2006, Seite 155

Antwort, indem ich auf die Lern-Verantwortung des/der Lernenden verweise. Meine Verantwortung besteht darin, ZuHör-Lernenden einen Lehr-Lern-Arrangement zu ermöglichen, indem sowohl Trainings Inhalte vorgegeben als auch individuelles Üben und Aneignen (Transfer) von Gehörtem selbstverantwortlich & selbstgestaltet wird. Darüber hinaus jedoch muss und kann Lernen nur in Beziehung, in der Interaktion aller Beteiligten, in Kommunikation stattfinden. Lothar Bredella et al. bringen Lernen mittels Beziehung folgendermaßen zum Ausdruck: „..., dass Bedeutung sich stets in der Beziehung zum Anderen konstituiert, als dialogisches, offenes Eingehen auf den Anderen, was schließlich die Infragestellung unseres >>zentrischen Verstehens<< zur Folge hat.“[221] Auf meine Situation als Trainerin Auditiver Kompetenzen transferiert, hieße diese Auffassung: Ich als Trainerin über mich in ZuHören & Verstehenden meiner Trainees ebenso wie auch umgekehrt. Und weiter: Lernende und Lehrende konstruieren ihre Beziehungsqualität und ihre ZuHör-Kompetenzen ganz individuell, es gibt keine Lernstoffes, der für alle Lernenden gleichermaßen zum selben Lern- und Beziehungs-Ergebnis führt.

Meinen Anspruch an das Verantworten der eigenen, individuellen Lernprozesse sowie an die Lerngestaltung in Beziehung, sehe ich in K.-J.Kluges Konzept vom "LernUNTERNEHMER“ einsichtig auf den Punkt gebracht. Ein LernUNTERNEHMER ist der, der zum Unternehmer seiner Lernstile und -methoden sowie sich seiner Ressourcen bewusst wird. LernUNTERNEHMER „verstehen sich als Manager ihrer, ihnen potenziell zur Verfügung stehenden Voraussetzungen und Fähigkeiten und voraus- bzw. nachgesagten Kompetenzen.“[222]
Im Folgenden gehe ich auf die Rolle des LernBEGLEITERS (K.-J.Kluge) als denjenigen ein, welcher als Coach bzw. als „anderer“ Lernhelfer Weiterbildungsangebote mit dem Ziel anbietet, „dass die LernUNTERNEHMER ihr Wissen mit Freuden, entstresst, vielseitig und tiefen-vertiefend lernen sowie, dass eine „mediterrane Lern Atmosphäre“ (K.-J.Kluge) herrscht.“[223]

[221] Lothar Bredella; Franz-Joseph Meißner; Ansgar Nünning; Dietmar Rösler, 2000, Seite 167
[222] Karl-J. Kluge; Regina Kehr; Eva Kluge, 2006, Seite 61
[223] Karl-J. Kluge; Regina Kehr; Eva Kluge, 2006, Seite 37

5.2.3 Der „LernBEGLEITER“

In K.-J. & E.Kluges Konzept vom LernBEGLEITER zentrien diese neueste Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften mit jüngsten Ansprüchen wie z.B. Bildung/Weiterbildung/Lebenslanges Lernen/Selbstsorgendes Lernen trotz bzw. neben Familie und Job, selbstverantwortetes Lernen, Lern-Erfolgs-Dokumentation, nachhaltiges Lernen, usw. Hinter dem Zentral-Begriff LernBEGLEITER steckt nach K.-J. & E.Kluges Auffassung von Lern-Arrangeur/Lehrenden/Trainern/Beratern usw., dass LernBEGLEITER „nicht nur Lernhelfer seien, sondern vielmehr als beratende LernBEGLEITER fungieren dürfen bzw. müssen.“[224]

In Übereinstimmung mit K.-J.Kluges und e.Kluges Auffassung fordere ich "Lehrende müssen lernen zu lehren, was sie über das Lernen gelehrt wurden, und nicht, wie sie selbst gelehrt wurden“, um die im Unterbewussten unreflektierten und abgelegten Erfahrungen aus Kindheit & Jugend zu überwinden, und somit nachhaltig lernunternehmerisch erfolgreich, lernt praktikabel und wirtschaftlich sich in ihren Fachgebieten und ihrer Persönlichkeitsentwicklung auf dem aktuellen Stand zu halten. Doch die Praxis in Familien, Kindergärten, Schulen, Hochschulen bzw. Universitäten hört sich oft noch so an: „Lehrende und Beratende lernen und beraten, wie sie selbst das Lehren bzw. Beraten erlebten, nicht was sie gelehrt wurden zu beraten bzw. zu lehren.“[225]

Das gewachsene Paradigma des LernBEGLEITERS[226] / LernUNTERNEHMERS bzw. die förderliche BEGLEITER-Haltung von Lehrpersonen findet sich auch wieder in den neurologischen und lernpsychologischen Forderungen zur Wissensvermittlung bzw. „Lern-Ermöglichung“. Um den LernUNTERNEHMERN ein personförderliches und gehirngerechtes Lernen zu ermöglichen, spielen auf Seiten des LernBEGLEITERS Faktoren wie

- Selbst-Motiviertsein
- Glaubwürdigkeit und „hohe“ bzw. „positive“ Selbstwirksamkeit des LernBEGLEITERS

---

[224] Karl-J. Kluge; Regina Kehr; Eva Kluge, 2006, Seite 51
[225] Karl-J. Kluge; Julia Maria Siebert, 2007, Seite 96
[226] Vgl. Katja Wibbeke, 2008

- Ansetzen an den Lern-Voraussetzungen bzw. am Vorwissen der LernUNTERNEHMER
- vielgestaltiges Präsentieren, anschauliche & praxisnahe Darbietungen der Lerninformationen
- optimales Lehr-Lern-Arrangement u.a.

die entscheidende Rolle.

Zu diesem Modell lieferten eine Reihe von Forschenden[227] K.-J.Kluge & J.M.Siebert bestätigende bzw. unterstützende Erkenntnisse, wie z.B. Walter Herzog, der eine pädagogische Situation folgendermaßen kennzeichnet: „Die Lehrkraft nimmt die einzelnen Schülerinnen und Schüler war und nimmt zugleich war, dass sie von ihnen wahrgenommen wird. In gleicher Weise nehmen die Schülerinnen und Schüler die Lehrerin war und bemerken gleichzeitig, dass sie ihrerseits wahrgenommen werden.“[228] Mit Marie-Theres Schönbächler ergänze und erweitere ich Herzogs Folgerungen „...das Handeln eines Individuums, seine Leistung und seine Funktionsergebnisse in den verschiedensten Bereichen unabhängig von der individuellen Ausstattung mit anderen psychologischen Eigenschaften wie Intelligenz, Ängstlichkeit oder Motivation durch Überzeugungen eigener Wirksamkeit (self efficacy beliefs) beeinflusst werden. Positive Auffassungen der persönlichen Handlungskompetenz tragen zum Beispiel... zu Lernerfolg (...) bei."[229]

Aus den Überlegungen und Forschungsergebnissen des Neurowissenschaftlers Josef Kraus[230] richten sich folgende Aufgaben an LernBEGLEITER:

a) Aktivieren, z.B. Mittels Fragen, Lern Poster, Strukturierung der Lerninhalte, „Selbst-Portionierung“ den Lernmenge

b) Methodenvielfalt für alle Sinneskanäle, z.B. Lesen, Hören, Sehen, Sprechen, Handeln, Riechen, Schmecken

c) Üben ermöglichen und einfordern, z.B. regelmäßiges wiederholen, verteiltes Üben, „Über-Lernen“ (i.S.v. H.Mandel & A.Renkl)

---

[227] Matthias Jerusalem; Ralf Schwarzer, 1992, Seite 195-213
[228] Walter Herzog, 2002, Seite 397
[229] Marie-Theres Schönbächler, 2008, Seite 80
[230] Vgl. Josef Kraus, 2006, Seite 142ff

d) Entspannen, z.B. in Form von Aktiv-Pausen, Themenwechsel, physische Aktivierung
e) Aufmerksamkeit „provozieren“ bzw. anregen, z.B. Betroffenheit, Humor, Rätseln, usw.
f) Emotionen „provozieren“/ „anfeuern“ (i.S.d. Neurowissenschaft), z.B. angstfreies Lernklima, „Perspektiven-wechsel“, Lernwillige, Belohnen, Lob, Hoffnung und Chance auf Erfolg, Recht auf Irrtum
g) Neugier fördern, z.B. Bewegungsspiele, soziale Spiele, Beziehungs-Sicherheit

Ich stimme den Neurowissenschaftlern bzgl. ihres geforderten Lern-Angebots insofern zu, als dass sich auch in meinem „Training Auditiver Kompetenzen“ (TAK) die hier aufgeführten Forderungen und Aufgaben an „Lehrende“ Auditiver Kompetenzen wie z.B. Methoden-Vielfalt praktizieren, ZuHören praktizieren, Neugierde fördern mittels individueller Lernziele und regelmäßigem Feed-back als wirksam und erfolgreich für die LernUNTERNEHMER erwiesen. Z.B.: Meine Trainings-Erfahrungen mit den von mir eingebrachten LernBEGLEITER-Kompetenzen & Lehr-Lern-Arrangements bestätigen den individuellen Lernerfolg der LernUNTERNEHMER, anhand von positiven Feed-back-Äußerungen, Erfolgsgeschichten („Story telling“), und handlungsorientierter Seminarevaluationen.
Insofern halte ich es mit Manfred Spitzer, der schlussfolgert: „Im Handeln zeigt sich, was lebt und was nicht, welche Theorie taugt und welche nicht, welche Vorgänge wichtig sind und welche randständig. Die Theorie allein zeigt dies nicht.“[231]
Was wirkte, und welche Theorie taugte, und zu welchen Lern-Prozess-Schritten bzw. Auditivem Kompetenz-Zuwachs führte, erläutere ich im zweiten Teil meiner Studie. Doch deute ich schon hier an, dass Auditive Kompetenzen dann erweitert wurden, wenn das Lehr-Lern-Arrangements in vollem Umfang (wie o.a.) praktiziert und die Trainerin/LernBEGLEITERIN sich mit ihrem Wissen und ihrer ZuHör-Kompetenz selbst voll und vorbildlich einbrachte.

Im folgenden Abschnitt konkretisiere ich meine Vorstellung von einem neurodynamisch orientierten Lehr-Lern-Arrangement unter Berücksichtigung neurologischer, pädagogischer und lernpsychologischer Erkenntnisse. Dort, wo ich

[231] Manfred Spitzer, 2006, Seite 23-35

bereits unter Punkt 5.2 die ZuHör- & Lern-Verantwortung der LernUNTERNEHMER betonte, verweise ich an dieser Stelle auf meinen Anspruch an LernBEGLEITER, der da lautet: begleiten, ermöglichen, vorlebern (von Zuhören, ZuHör-Verantwortung und Lern-Verantwortung, z.B. mittels ZuHör-Beispiele, Probe-Beratungen, Audio-Dokumentationen, Transfer-Monitoring, transparentes Sprechdenken, u.v.a.m.). Ich sehe die Mehr-Verantwortung von LernBEGLEITERN u.a. darin, ihren LernUNTERNEHMERN ein lernwirksames Auditives Lehr-Lern-Arrangement zu ermöglichen. Dazu gehört m.E. auch darüber aufzuklären bzw. Erfahrungen sammeln & reflektieren zu lassen, wie gehirn-gerechtes Lernen sich individuell vollzieht. Was es für LernBEGLEITER in ihrer Verantwortung für Lernprozesse über dies hinaus zu berücksichtigen, zu vertreten & den LernUNTERNEHMERN gegenüber zu ermöglichen gilt, greife ich, im nachstehenden Kapitel auf.

5.2.4 Humanistisch- & personorientierte Kompetenz- & Qualitätsentwicklung

Oder: Neurodynamische Lehr-Lern-Arrangements

Dass Forschungs-Exzellenz und qualitativ hochwertiges Lehren (wie o.a.) sich positiv auf LernUNTERNEHMER auswirkt, ist für Karl-J.Kluge, Christoph Schürmann und mich unbestritten, doch leider noch immer nicht "praktizierter Alltag“ in Hochschulen, Unternehmen und in der (Weiter-)Bildung. Eine besonders hervorragende Leistung im deutschsprachigen Raum, ist den Vertretern der Sonder- und Heilpädagogik der Universität zu Köln, Karl-J. Kluge, Bodo Januszewski und Klaus Fitting, in den Jahren 1968 bis 1998 gelungen. Wie Katja Wibbeke in ihrer Forschungsstudie aufzeigt & belegt, gelang es dieser „community of science“ bzw. Wissenschaftlichen Gemeinschaft, anhand des speziellen "Forschungsgegenstandes" Mensch, eine wahre Paradigma-Etablierung. K.Wibbeke wies diesen Wissenschaftlern anhand von Thomas Kuhns Kriterien für die Gültigkeit wissenschaftlicher Aussagen ein mehrfachparadigmatisches, pädagogisches Programm der LernBEGLEITUNG nach. Die Fachvertreter der "Kölner Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens“

entwickelten ihre spezielle Pädagogik aus den "Erfahrungen, Denkweisen und Menschenbildern der Humanistischen Psychologie". Mit Berufung auf deren Gründungsvätern, wie z.B. C.Rogers, R. & A.-M. Tausch, F.Pearls, R.Cohn, M.Buber, P.Petersen, R.Baden Powell, erarbeiteten Karl-J. Kluge, Bodo Januszewski und Klaus Fitting ein Humanwissenschaftliches und Neurobiologie integrierendes Lehr-Lern-Arrangement. Besonders herauszustellen gilt dabei der schon damals hochaktuelle Anspruch dieser Wissenschaftler auf eine "aktive Mitgestaltung"[232] der Lernenden & Lehrenden am universitären Ausbildungs-Curriculum unter Berücksichtigung praxisorientierter, handlungsbezogener und transferbezogener Lern-Aspekte. Karl-J. Kluge entwickelte unter Weitergabe des humanistisch/personbezogenen Menschenbildes und seines Fachwissens "`Lern-Settings´, Lernmethoden und räumlich-zeitlich andersartige(n) Seminarveranstaltungen"[233], in denen ich damals wie heute aufgrund ihrer exzellenten Lern-Ansätze, ihrer Lehr-Lern-Arrangements und ihrer Methodenvielfalt nach wie vor außergewöhnliches und neurodynamisches Lernen wieder erkenne.

Einzelne Lern-Ansätze, die ich auch in meinem „Training Auditiver Kompetenzen“ (TAK) berücksichtigte, erläutere ich im zweiten Teil meiner Studie. Dennoch ist mir an dieser Stelle wichtig, auf deren "Entstehungsgeschichte“ wie o.a. bzw. ethischen Hintergrund hinzuweisen, da dieser die nachhaltigste Grundlage für Auditiven Kompetenzerwerb bildet und sowohl in der Haltung des LernBEGELITERS gegenüber den LernUNTERNEHMERN sowie dem Lerngegenstand als auch in den Ergebnissen bzw. Lern-Zuwächsen der LernUNTERNEHMER zum Ausdruck kommt.

Darüber hinaus recherchierte ich in aktuellen Weiterbildungs-Konzepten wie z.B. „Neues Handbuch der Hochschullehre (NHHL)“[234], der Zeitschrift „managerSeminare“[235] sowie in den Gesamtverzeichnissen des „Deutschen Instituts

---

[232] Zitat nach K. Fitting, in: Katja Wibbeke, 2008, Seite 118
[233] Katja Wibbeke, 2008, Seite 119
[234] Vgl. Joachim Stary, 2008
[235] Vgl. Gerhard Hüther, 2006; oder
Vgl. Ulrich Herrmann, 2006; oder
Vgl. Ralf Caspary, 2008, 6.Aufl.

für Erwachsenenbildung (DIE)"[236], die mir Hinweise für ein neuro-gerechtes, auditives Lehr-Lern-Arrangement ermöglichten.

Hilfreich für die Entwicklung & Durchführung eines auditiven Lern-/Kompetenz-Trainings scheint mir Christoph Schmids Aufschlüsselung von Lernphänomenen[237]. Dieser empfiehlt eine Strukturierung von Kriterien, meiner Vorstellung von einer Check-Liste ähnlich, anhand ´man` sich dem Forschungsgegenstand nähern kann. In Anlehnung an Ch.Schmid´s Strukturierungshilfe biete ich Ihnen diesen Einblick in meine Vor-Strukturierung zum Forschungsgegenstand und zum Lernprozess „ZuHören“:

a) Inhalt des Lernprozesses: z.B. Selbst- oder Fremd-Zuhören[238], „Erhören“ des emotionalen Gehaltes, Hören des Sachaspektes, Hören der „6 Aspekte“ (Vgl. Kap.5), usw.
b) Lernort und –institution, z.B. universitäres Lernen, Lernen in Familie/Freundeskreis, Lernen im Trainingsseminar
c) Lernsubjekte: z.B. Studierende, Erwachsene in einer Weiterbildungsmaßnahme, Führungskräfte, Eltern, Lehrer, LernBEGLEITER
d) Lerntätigkeit, -methoden, -gelegenheiten: z.B. Lernen mittels ZuHören, Instruktionen, Reflektieren, "use it or lose it“, auditive Medien, fragengeleitetes Lernen bzw. Reflektieren, Transfer-Monitoring, usw.
e) Lernanlass oder –grund: z.B. freigewähltes, selbst verantwortetes, intrinsisch motiviertes Lernen, Lernen um Credit Points/Seminar-Scheine zu erwerben
f) Zielgerichtetheit und Zielorientierung: z.B. zielorientiertes, personförderliches Lernen, Ausbau Auditiver Kompetenzen, verbessert kommunizieren können, förderliche Beziehungsgestaltung
g) Lernform: z.B. „in situ“, „problem based learning“[239], L.I.N.D. ®-Ansatz[240]
h) Bewusstheitsgrad: z.B. bewusstes, explizites und implizites Lernen, Lernen etwas zu verstehen, metakognitives Lernen mittels Reflektion, usw.

---

[236] Vgl. Ekkehard Nuissl, 2006
[237] Christoph Schmid, 2006, Seite 43
[238] In Anlehnung an den Begriff „Fremdverstehen“, welcher besagt, dass wir "etwas nicht im eigenen, sondern im fremden Kontext zu verstehen suchen" (Lothar Bredella, 1992: 576f.), entspricht Fremd-Zuhören nach meiner Auffassung dem Zuhören einer anderen Person und zugleich dem (Be-)Suchen & auditiven Erforschen des nicht-eigenen, sondern anderen Erlebens-Kontextes.
[239] M.C.Lohmann; M.Finkelstein, 2000, Seite 291-307
[240] Vgl. Nicola Kluge, 2005

i) Lernphasen: z.B. Präsenz-und Selbst-Lern-Phasen, „Lern-Spirale", Schallwellen aufnehmen & verarbeiten, Ausprobieren (trial & error), Reflektieren, Transferieren, usw.

Wer diese Aspekte wie ich in Trainingsprozessen berücksichtigt bzw. einbringt, erhält einerseits zahlreiche Hinweise zur Reflektion und Evaluation seines Lehr-Arrangements. Zugleich erhält er von den Trainierenden bzw. LernUNTERNEHMERN Antworten darauf, welche Lernangebote er/sie wie erreichte. Anhand der Feed-Backs, Reflektionen und Evaluationen erfolgt dann, im nächsten Schritt, die Vorbereitung auf das nächste Lehr-Lern-Arrangement bzw. die inhaltliche Ausgestaltung der nächsten Seminar- bzw. Trainingsstunde.

Ich favorisiere Lehr-Lern-Arrangements, in denen strukturiertes, personförderliches und neurodynamisches Lernen gleichermaßen ermöglicht wird, da ich von der Auffassung geprägt bin, dass Lernen nicht eine Anhäufung von Wissen bzw. Zuwachs und Vermehrung von Informationen sei, sondern erst in der Persönlichkeits-Bildung und Anwendung von Kompetenzen zum Tragen kommt. Z.B. reicht es nicht aus, zu wissen, dass die Technik des "Paraphrasierens“ ein inhaltliches Wiederholen von Gehörtem bzw. Verstandenem ist, sondern ZuHörer „müssen“ in Gesprächen und Lehr-Lern-Situationen zusammenfassen bzw. paraphrasieren, was sie von dem Gehörten verstanden, um z.B. das Gehörte auf Gemeintes und Verstandenes zu überprüfen und den Angehörten ebenfalls zur Überprüfung und Reflektion von Gemeintem, Gehörtem und Verstandenem anzuregen.

Meine Einstellung gegenüber Menschen und Lernen sehe ich durch L.S.Wygotski, der eine kausale Relation zwischen Sich-Entwickeln und Lernen bzw. Lernen und Sich-Entwickeln sieht, untermauert. „Zieht man seine Hypothese ernsthaft in Erwägung, liefert Vygotsky eine originelle und unerwartete Antwort auf die Frage, wie es sich zwischen Lernen und Entwicklung verhalte. Tatsächlich unterstellt er, dass Lernen einer Entwicklung vorausgeht und diese erst ermöglicht."[241] (Übersetzung d.V.)

[241] “For who seriously considers his hypotheses, Vygotsky provides an original and unexpected answer to the question dealing with the relationships between learning and development. Indeed, he proposes that learning precedes and causes development.“ In: M.Brossard; B.Schneuwly, 1994, Seite 279f

L.S.Wygotskis und meine Überlegungen sind insofern für ein "Training Auditiver Kompetenzen" (TAK) bedeutsam, weil sich aus diesen logischen Folgerungen ableiten lässt, dass ZuHören-lernen

1. Entwicklung (die Person des Lernenden sowie seine Beziehung mit und zu Anderen) erst ermöglicht sowie
2. Voraussetzung für und zum lebensbegleitenden Lernen ist.

In dieser meiner o.a. Meinung bin ich mir sehr sicher, weil ich im Training meiner eigenen Auditiven Kompetenz einen enormen Zuwachs an Verstehen und Verständnis für „meine“ Mitmenschen und meine Umwelt entwickelte & erlebte. Hierzu ein Beispiel:

Eine Seminar-Teilnehmerinnen: „Meine Kinder geraten ständig in Streit. Aber die Erzieherinnen im Kindergarten sagen immer nur: das sei alles völlig normal, Kinder stritten sich schon einmal. Da könne es auch passieren, dass die Auseinandersetzungen mal heftiger werden. Ich solle mir nicht so viele Sorgen machen. Die versuchen mich nur zu beschwichtigen, das hilft mir aber nicht. Ich habe drei Kinder, für die ich mich verantwortlich fühle."

Studentin, die am ZuHör-Training teilnahm: „Du sorgst dich um deine Kinder und kannst es nur schwer aushalten, wenn diese sich streiten? Von den Fachleuten fühlst du dich im Stich gelassen. Du wünschst dir mehr Frieden und Ruhe in deiner Familie und fragst dich, was du tun kannst, damit ihr verträglicher in den nächsten Jahren miteinander zurechtkommt?

Seminar-Teilnehmerinnen: „Genau. So wie Du zum Beispiel mit mir sprichst. Bei Dir fühle ich mich ernst genommen. Du hörst mir zu und verstehst mich gleich, obwohl wir uns kaum kennen. Darum geht es mir: friedlich und in Ruhe einander zuhören, statt sofort mit Ratschlägen oder Taten zu reagieren.“

Anhand zahlreicher Feedbacks sehe ich mich bekräftigt. Ebenso schien sich das "Training Auditiver Kompetenzen“ (TAK) auch für viele Trainierende wert-steigernd, persönlichkeits-bereichernd und Auditive Kompetenzen-erweiternd bis in deren Berufs- & Privatleben auszuwirken, wie alle Befragten zum Ausdruck brachten. Auf deren Entwicklungen und Veränderungen gehe ich im Rahmen meines Forschungs-Designs und der mir vorgelegten Befragung-Auswertung konkret ein.

5.3 Neue Lern- bzw. Trainings-Konzepte

"Freitagmorgen 10.00 h, Seminarraum 107 in der Universität zu Köln. Seit 5:00 h bin ich auf den Beinen, habe eine mehrstündige Anfahrt zur Universität bereits hinter mir. Ich bin neugierig und erfreut, jetzt bin ich gefragt, meine aktive Beteiligung wird vorausgesetzt. Mein Wissen, mein Denken, meine Verstehen - volle Aktivität, Leistung. Das bringt mir Spaß! Hier werde ich nicht 90 Min. am Stück belehrt, "zugetextet“ oder beredet. Ich betrete den Raum, mein erster Blick sucht nach bekannten Gesichtern. Da sind sie: Jan, Jule, Tina, Mike, Philipp. Prof. Kluge legt eine Folie auf den Overheadprojektor. Lisa hat ihr Video dabei, sie hatte sich in der letzten Stunde bereiterklärt, einige ihrer neu erworbenen Beratungsformen außerhalb der Uni "auszuprobieren" und per Video zu dokumentieren. Von den Wänden schaut mich ein farbiges Lern-Poster an. "Heiter denkt weiter". Blitzartig entscheide ich mich, dieses Angebot zu meinem heutigen „Lernmotto“ zu machen. Kurz darauf erklingt ein sehr rituelles Signal durch die Klangschale, die Begrüßungsmusik Mozarts Flötenkonzert wird ausgeblendet. Jetzt geht's los! „Kniffelaufgabe“, „Advance Organizer“, aktuelle Wissenschaftsartikel oder Summaries von Forschungsergebnissen, Statements oder Zitate dienen als „Starter“ ins heutige Thema. Auf diesen Startern aufbauend "geht's richtig zur Sache": Was erfuhr ich soeben an Neuem, an Bekanntem? was verwunderte mich, was regte mich wozu an, und was werde ich anschließend mit diesen Informationen in meinem Studien- und Berufsleben anfangen? Und überhaupt: Was tue ich heute, um für mich nach diesem Trainings-Angebot einen Lern-Zuwachs zu verbuchen?! Hier nehme ich mich selbst in die Pflicht - Gefördert durch Gefordertwerden. Die Blicke meiner Mitstudenten sind aufeinander gerichtet, wir nehmen sprachlich und inhaltlich Bezug auf die Themen und hören auf einander. Lisa präsentiert eine Sequenz aus ihrem Video. In engagierten Gesprächen um Machbares und Unmögliches, um Lösungswege und Umsetzungs-Chancen, unter Einbeziehen von bereits Gelerntem und Erfahrenem, geraten wir immer sorgfältiger und tiefer ins Nachdenken, ins Aufeinanderhören, ins Mit- und Vordenken. "Die Zeit vergeht wie im Fluge." Schon ist die vereinbarte Seminarzeit vorbei - jedoch: Niemand verlässt den Raum, ehe er/sie ihre/seine heutigen Erkenntnisse in Form einer selbst zu erprobenden Zielvereinbarung

formuliert hat! Ich darf mich darauf verlassen, dass meine "Selbst-Forschungsergebnisse" in der nächsten Trainings-Einheit Anlass und Erprobungsbeispiel für weitere Lernzuwächse sein werden - garantiert. ... Ich will mehr davon!"[242]

Auf der Grundlage der Kölner Beziehungs-Pädagogik und dem durch Katja Wibbeke nachgewiesenen und von mir im vorangegangenen Kapitel Paradigma der LernBEGLEITUNG[243] stelle ich nun das KLUGEsche Lehr-Lern-Konzept vor. Diese Auswahl traf ich auf der Grundlage mit diesem Konzept gemachten Erfahrungen & ihrer lern-fördernden Qualität, welche neurodynamische, beziehungsdidaktische, problem-& lösungsorientierte Theorien in einem höchst-qualitativen Lehr-Lern-Arrangement eint. Mit seinem „Arragngement“ trägt dieses Konzept den Voraussetzungen für erfolgreiches und gelingendes, individuelles sowie vom Konstruktivismus geprägten Lernen voll Rechnung, wie es u.a. die Autoren Heinz Mandl / Alexander Renkl / Richard Gris fordern. Jüngst veröffentlichte Christoph Schürmann seine Längstschnittstudie „In Führung gehen. Was gute Chefs können müssen und wie sie es lernen. Führungskräftetraining im Sozial- und Gesundheitswesen“, in der er aufzeigt & nachweist, dass die Befragten die höchsten Punktwerte ihren LernBEGLEITERN zuteilten, dieselben als "höchst wirksam und fördernd"[244] bewerteten und durchgehend positiv bzw. signifikant auf den – folgend von mir vorgestellten - L.i.N.D.®-Ansatz reagierten.

Anhand meiner Darstellung des Kluge´schen Konzepts leite ich eine Zusammenführung wissenschaftlicher Grundlagen und Erkenntnisse zum Thema Lernen mit dem von mir entwickelten „Training Auditiver Kompetenzen“ (TAK) ein. Zugleich zeige ich hier an, dass ich das Kluge´sche Lehr-Lern-Arrangement als Ausgangspunkt meines Trainingskonzeptes auswählte, in das ich inhaltlich & strukturelle Ergänzungen bzw. andere trainingsdidaktische Elemente aufnahm.

---

[242] Julia Siebert; Karl-J. Kluge, 2007, Seite 96
[243] LernBEGLEITUNG wird hier verstanden als eine Qualitäts-Auszeichnung, auf dem Hintergrund des von Katja Wibbeke getesteten und erprobten Programmes für den Pädagogischen Wandel.
[244] Christoph Schürmann, 2008, Seite 186ff

5.3.1 b:e-learning – die neue Beziehungs-Didaktik?

Ich vertrete nach den mehrjährigen Erprobungen des Kluge´schen Lehr-Lern-Arrangements die Auffassung, dass jedes Trainingskonzept, jede angewandte Methode und jedes Lehr-Lern-Arrangement erst durch jene Personen des Trainers lebendig wird, welcher diese (Methode) in die Praxis umsetzt und vorlebt. Die Entwicklung und Umsetzung eines Lehr-Lern-Arrangements ist eine sehr anspruchsvolle und hochkomplexe Aufgabe, die eine Reihe von Wertvorstellungen, Ressourcen, Denkmustern, Erfahrungen, Fähigkeiten und Know-how auf Seiten des LernBEGLEITERS sowie von den LernUNTERNEHMERN erfordert (Vgl. vorheriges Kapitel). Für den EG-Trainer Karl J. Kluge bedeutet LernBEGLEITUNG stets aufs Neue Wissen und Kompetenzen auf hohem Level zu halten bzw. sich neues Wissen zu erwerben, sich mit seinen Kompetenzen einzubringen und sich selbst als Lernender (erneut) zu definieren. Darüber hinaus „muss" der LernBEGLEITER seinen Kenntnisstand über Kommunikation-, Lern-, Lehr- sowie Gesprächs- und ZuHör-Forschung didaktisch so aufbereiten, dass dessen Wissen und dessen Erfahrungen Eingang in die Ausbildung & Führung aller LernUNTERNEHMER finden.

Doch in der aktuellen Aus- und Weiterbildung lassen sich bisher nur wenig verbindliche und zugleich erprobte bzw. überprüfte Standards für die Ausbildung von Führungskräften oder Trainern finden. Welcher Inhalt und in welcher Form im Rahmen von Trainings-Seminaren vermittelt wird, bestimmen bevorzugt die Lehrenden aufgrund ihrer eigenen Lern-Theorien und Trainings-Erfahrungen, behaupte ich mit Hinweis auf R.Gris´ Erfahrungen und meinem Beispiel von dem Hochschullehrer, der eine Vorlesung hielt und indem es "egal" war, ob/was seine Studierenden mit seinen Informationen anfingen.

Mit Karl J. Kluge und Reinhold Miller[245] plädiere ich dafür, auf Grundlage der Forschungsergebnisse aktueller Beziehungsforschung, neue Ausbildungsstandards für die Beziehungs-, Kommunikations- und Lehr-Lernkompetenz zu definieren und in der

---

[245] Vgl. Reinhold Miller, 1998

Ausbildung von LernBEGLEITERN (früher: Lehrpersonen/Erzieherinnen/ Beratern/Coaches) zu etablieren.

Dass ein solches Trainingskonzept möglich ist, untermauerte - wie bereits angezeigt - K.Wibbeke mit ihrem Forschungsresultat. Der EG Trainer/Berater Karl J. Kluge entwickelte aufgrund seiner Erfahrungen im Rahmen der „Community of Science“[246], aufgrund seiner Überzeugungen in Bezug auf die Erkenntnisse der Humanistischen Psychologie und -Pädagogik, sein integratives Lehr-Lern Angebot "b:e-learning“. Unter diesem Begriff, welcher sich zusammensetzt aus blended learning (= Lernen auf der Basis vieler unterschiedlicher Ansätze und Methoden) sowie aus experience learning (= aus Erfahrungen bzw. mit Unterstützung von Emotionen lernen), fasst dieser Trainer sowohl neurodynamisches, entdeckendes bzw. erforschendes sowie persönlichkeitsförderndes Lernen unter Berücksichtigung "klassischer" Präsentationsformen (wie z.B. Berichte, „hand-outs“, Kurzreferat) zusammen. Ein wesentliches, rahmen-gebendes Element im b:e-learning sind die sich ergänzenden bzw. abwechselnden Präsenz- und Transferphasen. Dieser langzeitige-kontinuierliche Wechsel ermöglichte den LernUNTERNEHMERN/Lernenden/Schülern/Führungskräften sich in diversen Lernformen, Settings, Lehr- und Lernstilen zu erproben und verschiedene Denkwerkzeuge einzubringen bzw. sich Emotionen bewusst zu machen und reflektiert zuzulassen[247],[248].

Grundlage jeglichen Lehr-Lern-Arrangements des Trainers und Beraters Karl J. Kluge & seiner Co-Trainer ist die Kölner Beziehungsethik. Seine ethischen Grundeinstellungen und sein Beachtungs-Postulat[249] liegen folgenden Grundsätzen der Kölner Beziehungsethik zu Grunde[250]:

---

[246] Katja Wibbeke, 2008, Seite 119ff
[247] Vgl. Daniel Goleman, 2005
[248] Ralph Schulze; P. Alexander Freund; D. Richard, 2006
[249] Karl-J.Kluge; Regina Kehr; Eva Kluge, 2006, Seite 21
[250] Karl-J.Kluge; Regina Kehr; Eva Kluge, 2006, Seite 13.

1. "Der Mensch ist von Natur aus einmalig, einzigartig und wertvoll"
2. Jeder Mensch ist lernfähig.
3. Die Person vor der Methode. ("the person first“[251])
4. Im Mittelpunkt unseres (erwachsenen-)pädagogischen Denkens und Handelns steht das Wachstum der Person.
5. "Wachsen am kritischen Ereignis."
6. Es gibt kein Übermaß an Güte.

Aus diesen beziehungsethischen Grundsätzen, welche die Basis für das hier aufgeführte b:e-learning darstellen, geht aus meiner Sicht die hohe bzw. tiefgreifende Bedeutsamkeit, welche der Trainer Karl J. Kluge einer Beziehungsethik als Grundeinstellung für Lernen, Veränderung, Entwicklung und Lehren beimisst, hervor. Dem setzt Herbert Frosch, Lehrbeauftragter für das" Training sozialer Kompetenzen" an der Bayreuther Universität, `noch eins drauf´, wenn dieser den Zusammenhang von Beziehung und Lernerfolg mit den Worten unterstreicht: "Die Qualität unserer Beziehungen beeinflusst aber nicht nur unsere Gemütslage und unsere Stimmungen, sondern auch unsere Leistungsfähigkeit, unsere Gesundheit, unseren beruflichen Erfolg und auch unser privates Glück."[252]

---

[251] Vgl. Carl R. Rogers, 1961
[252] Herbert Frosch, 2002, Seite 13

Advance Organizer

Umgang mit Gefühlen

Selbst-Bewusstsein

Selbst-Wirksamkeitserwartung

Selbst-Verpflichtung

Selbst-Reflexion

Selbst-Regulierung

Selbst-Motivation

Umgang mit Stress

SELF SCIENCE

Selbst-Wahrnehmung

Selbst-Veränderung

The subject is me!



Erneut benenne ich an dieser Stelle Helmut Stich, der in seiner Dissertation aufzeigt, dass ZuHören als „das“ beziehung-stiftende Element „in ihrer (bzw. seiner) Bedeutung für das menschliche Wohlsein sehr unterschätzt ist. ...(und)...das Beste im Menschen zu wecken und zu fördern (vermag).“[253]

Mit diesem Bekenntnis offenbaren diese Autoren (H.Frosch/K.-J.Kluge/H.Stich): Wertschätzung, Akzeptanz, Echtheit sowie die Haltung: "Jeder Mensch (ist) gleich viel wert und als Person zu achten."[254] Und liefern die entscheidende Grundlage für mein "Training Auditiver Kompetenzen" (TAK).

So gilt auch für das b:e-learning, dass sich Änderungsbereitschaft bzw. Lernen "nur dann erreichen ließe, wenn eine persönliche, angstfreie und vertrauensvolle Beziehung zwischen ihnen, den LernUNTERNEHMERN, und dem LernBEGLEITER bestünde"[255]: "Ohne Beziehung keine Veränderung!“ (Karl J. kluge).

Nach dieser, meiner ersten kurzen Einführung in die Grundlagen und Grundhaltung von blended- & experience-learning und das „Training Auditiver Kompetenzen“ (TAK), gebe ich nun einen detaillierteren Überblick auf die Struktur des b:e-learnings, welche ich in mein Training einbezog.

Ziele des b:e-learning-Ansatzes[256] sind u.a.:

- nachhaltiges Wissen erwerben
- der Denk-, Einstellungs- und Wahrnehmungsvielfalt bzw. -unterschiedlichkeit von LernUNTERNEHMERN Rechnung tragen
- peer-group-Lernen + Experten-Lernen
- Wissens- und Erfahrungs-Austausch i.S.v. „Co-Konstruieren“[257]
- Selbst-bestimmtes bzw. selbst-organisiertes Lernen in den Transferphasen

[253] Helmut Stich, 1977, Seite 27
[254] Karl-J. Kluge; Regina Kehr; Eva Kluge, 2006,, Seite 14
[255] Karl-J. Kluge; Regina Kehr; Eva Kluge, 2006,, Seite 1
[256] Vgl. Karl-J. Kluge; Regina Kehr; Eva Kluge, 2006
[257] Vgl. Kersten Reich, 2005

Die Grundelemente des b:e-learning lauten:

- Entwickeln einer lebendigen „learning community of practice & value“ innerhalb der Präsenzphasen, z.B. Erfahrungsaustausch („Story telling“), Dialog-Gespräche, Rollenspiele und In-Szene-Setzen von Praxisberichten, Schilderungen von Lernen-Schritten, Erfolgen und Misserfolgen, Hör-Szenario, Formulieren von eigenen Zielsetzungen, Video-Feedbacks, Monitoring, u.a.m. sowie gemeinsames Entwickeln von Lösungswegen zu Problemstellungen
- Einführungsveranstaltungen, in denen die Lern Unternehmer in die ethischen Grundsätze, in grundsätzliche Lern Strategien eingeführt und der persönliche Kontakte zwischen den teilnehmenden hergestellt bzw. angeregt wird
- LernBEGLEITUNG der LernUNTERNEHMER während ihrer Transferphasen bzw. Transfertrainings-Phasen mittels Studienbriefe, anhand derer die LernUNTERNEHMER sich selbstständig Wissen aneignen und Erfahrungen (emotional und reflektierend) mit dem kognitiv basierten Wissen in ihrem Arbeits- und Lebensumfeld sammeln (Transfer, Reflektion, Monitoring), eMail-Kontakt, etc.
- Lern-Partnerschaften, sog. "Lerntandems", die über einen oder mehrere Module hinweg eingegangen werden; "Lerntandems erwiesen sich außerdem insofern als lernförderlich, als sie die dauerhafte Lernmotivation der Teilnehmer erhielten oder sogar verstärkten.“[258] Die selbst gewählten Lern-Partnerschaften dienen u.a. dem Erhalt von Lern-Motivation, dem gegenseitigen "Spenden von Tiefen-Feedback“, dem Bearbeiten gemeinsamer Aufgaben, dem Diskutieren aktueller Probleme sowie des Findens bzw. Formulierens eigener Lern-Ziele.

[258] Karl-J. Kluge; Regina Kehr; Eva Kluge, 2006, Seite 31

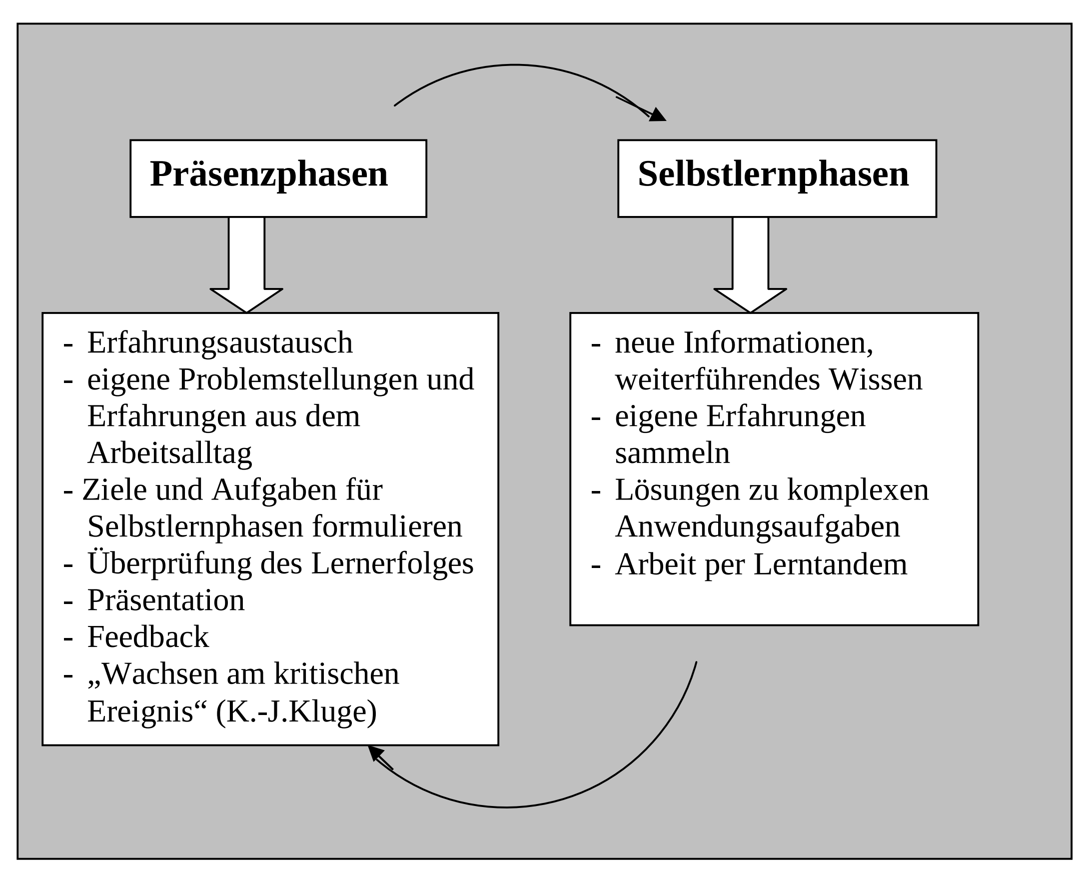


Abb. 29: Kreislauf Präsenz- und Selbstlernphasen im b:e-learning[259]

Seine erwiesene Lernwirksamkeit dieses multi-variablen „Lehr-& Lern-Arrangements“, begründet sich meines Erachtens nicht nur auf den zahlreichen positiven Rückmeldungen teilnehmender LernUNTERNEHMER, sondern insbesondere darauf, dass in diesem speziellen Angebot von Methoden-Mix und (vor-) gelebter Beziehungs-Ethik, hochaktuelle & erkenntnisreiche Wissenschaftstheorien (wie z.B. des Konstruktivismus, der Plastizität und der Einzigartigkeit des Gehirns, aus der Humanistische Psychologie/Ethik,...) ihre lernwirksame Gestalt finden.

„Lernen heißt: investieren auf beiden Seiten“. Darin sind sich Karl J. Kluge und ich uns einig. Überzeugungen, Haltungen sowie Auditive Kompetenzen müssen vorgelebt und in Lehr-Lern-Arrangements eingebettet werden und bleiben, sie werden jedoch nicht vererbt, sondern "müssen im Menschen selbst heranreifen"[260]. Ebenso wie Wissen nicht synchron von dem einen Sendenden durch

[259] Karl-J. Kluge; Regina Kehr; Eva Kluge, 2006, Seite 33
[260] Karl-J. Kluge, 1996 Seite 811

das Ohr des anderen übertragen wird. Lernen bzw. ZuHören und Wissenskonstruierung vollzieht sich intraindividuell, je nach persönlicher Hör-, Lern- & Lebens-Biografie. Hierzu ein
„Hör“-Beispiel:
Ein Sprecher: „Entschuldigen Sie, heute Nachmittag habe ich leider keine Zeit, um Ihren Antrag zu bearbeiten."
Der eine hört: „Es ist wie immer: meine Anliegen spielen für andere keine Rolle. Meine Bedürfnisse werden nicht wahrgenommen. Immer muss ich zurückstecken. Andere Mensche sind halt wichtiger als ich."
Der andere hört: „Sie bedauern, mir heute noch nicht weiterhelfen zu können. Selbst wenn Sie wollten, müssen Sie sich zunächst anderen Aufgaben zuwenden. Danach werden sie meinem Antrag ihre Zeit und Aufmerksamkeit widmen.“

In diesem kurzen Beispiel auditiver Schall-Verarbeitung, auf dem Hintergrund bzw. den hör-biografischen „Folien“ der (Zu-)Hörenden, wird deutlich, was
K.-J.Kluge/R.Kehr/E.Kluge bereits in Bezug auf individuelle Lernprozesse und Co-Konstruktionen berücksichtig(t)en:
„Die Hirnforscher und Konstruktivisten sind sich einig darüber, dass das Gehirn neu erlernte Verhaltensweisen aufnimmt und verarbeitet. Aus diesem Grund konstruiert sich jeder Mensch - jedes Gehirn - seine eigenen, für ihn wichtigen Informationen und der nachhaltige Lernprozess wird gesichert."[261]
Wissens“vermittlung“ bzw. Wissenserwerb besteht aus Co-Konstruktionen (= Konstruierte Wirklichkeit der LernUNTERNEHMER + Konstruierte Wirklichkeit des LernBEGLEITERS), auf welche das Kluge´sche Lehr-Lern-Arrangement eingeht, indem
- Selbstgesteuertes Lernen[262] (= die LernUNTERNEHMER regulieren und verantworten ihre Lernprjekte in Abstimmung mit ihren Trainern eigenständig, die LernBEGLEITER bieten Hilfestellungen in Lernprozessen, falls nötig und erwünscht, LernUNTERNEHMER entscheiden, wann wo und wie sie lernen) sowie
- Selbstorganisiertes Lernen (= die LernUNTERNEHMER nutzen "ihre persönlichen Ressourcen und Entwicklungschancen in vollem Umfang", entwickeln

---
[261] Karl-J. Kluge; Regina Kehr; Eva Kluge, 2006, Vorwort
[262] Vgl. A. Renkl; H. Gruber; H. Mandl, 2006

bzw. steigern ihre persönlichen Fähigkeiten, Kenntnisse und Potenziale konsequent, erfreuen sich an Herausforderungen, reflektieren und bringen persönlich ihre Ethik & zusätzlich ihre Fehler-Philosophie ein und wissen über ihre Lerngewohnheiten und -Routinen bescheid) gefördert und favorisiert werden.

Vielleicht fragen Sie sich an dieser Stelle: Wie sieht dieses L.i.N.D.®-Lehr-Lern-Arrangement konkret aus? Wie bzw. wodurch wird die besondere (ethische & Beziehungs-didaktische) Qualität dieser Lehr-Lern-Komposition & - Vereinbarung zum Ausdruck gebracht? Wie wird sie hör-, wahrnehm- & erlebbar?

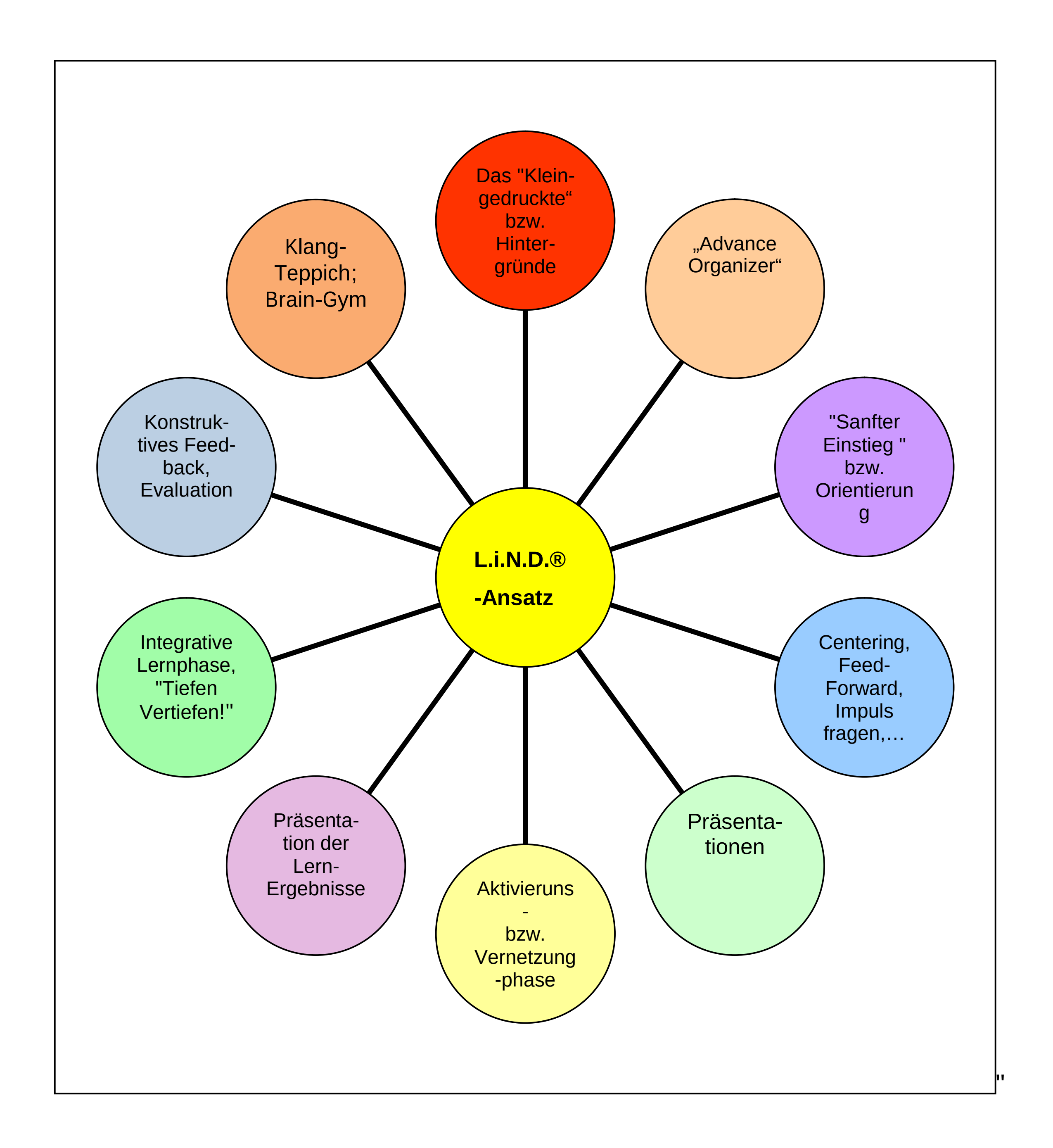
Antworten auf diese Fragen sind im der L.i.N.D.®-Ansatz zu finden.

Finden Sie Ihre Antworten, indem Sie im nächsten Abschnitt sich mit diesem Ansatz bekannt und vertraut machen.

5.3.2 Das Ohr "denkt" mit

Oder: „Lebenserhaltendes Lernen“ mit dem L.i.N.D.®-Ansatz

In diesem Kapitel erwartet Sie:



"Hintergründiges"

"Lernen in Neurodynamischen Dimensionen " (=L.i.N.D. ®-Ansatz) bildet für Karl-J. Kluge, seine EG-LernBEGLEITER und mich die Basis.

Das ursprünglich als Ansatz zur Reintegration für Menschen in besonderen Problemlagen/mit Lern-Abneigung formulierte Lern-Konzept, entwickelte Karl J. Kluge in den 80er Jahren mit dem Ziel, eine neue Chance bzw. ein anderes bzw. revitalisierendes und beflügelndes Verhältnis zum Lernen zu ermöglichen, sowie Lernende zum "fluiden Wissen" und zum befähigten Manager seines Wissens anzuleiten und weiter zu befähigen.[263]
Um ein ganzheitliches Lernangebot zu unterbreiten, welches effizientes bzw. nachhaltiges Wissen ermöglicht, integrierte K.-J.Kluge in sein Lehr-Lern-Arrangement Komponenten der Suggestopädie, der Stressforschung, der Kinästhetik, der Emotionsforschung, der Kognitionspsychologie, der Musikforschung, der Humanistischen Psychologie und des Konstruktivismus[264]. Zusätzlich fokussierte und bezog sich dieser in seiner Konzeption auf Grundlagen und Erkenntnisse der Neurobiologie, basierend auf der Plastizität und Wahrnehmungsverarbeitung des Gehirns[265]: Während über die Sinne (visuell, auditiv, haptisch, gustatorisch, olfaktorisch) permanent Informationen auf den Menschen “einströmen“, steht das Gehirn vor der Aufgabe, Erwünschtes und Zuerlernendes von Unerwünschtem zu unterscheiden, Kategorien für die aufgenommenen Informationen zu bilden und sie unter bereits vorhandenen Kategorien zu speichern bzw. neue neuronale Netzverbindungen auszubilden. Diese Grundlagenkenntnisse der Neurobiologie lassen sich vereinfacht „so“ ausdrücken: Mit jedem neu aufgenommenen (Sinnes-)Reiz verändert sich das Netzwerk im Gehirn, indem bestehende Neuronenverbindungen verstärkt bzw. Abgeschwächt werden.[266]
Nachhaltiges Lernen und Wiederabrufen von Informationen/Wissen gelingt daher umso effektiver, je wahrnehmungsgerechter = visuell, auditiv, haptisch, gustatorisch, olfaktorisch der Lernstoff angeboten und von LernUNTERNEHMERN selbstständig, mehrkanalig und auf spielerische Art und Weise bzw. angstfrei, mit Neugierde und Lernwillen (= „LearningWILL“) aufgenommen und mit seinen/ihren bisherigen Erfahrungen vernetzt. Unterstützend wirkt u.a. die vom LernBEGLEITER geleistete Transparenz im Hinblick darauf, z.B. wieso dieser "jene" Informationen anbot und wie "jene" Auswahl emotional und kognitive zustande kam.

---

[263] Karl-J. Kluge, 2001, Seite 7
[264] Vgl. Julika Editha Kotzschmar, 2002
[265] Vgl. Roger Sperry, 1985
[266] Heide Marie Kullmann; Eva Seidel, 2000, Seite 22

Auf die Erörterung der kommunikations(-ethischen) Grundlagen und deren Weiterentwicklung im L.i.N.D.®-Ansatz komme ich noch einmal explizit zu sprechen, um den Zusammenhang mit der ZuHör-Forschung herauszustellen. Doch zunächst stelle ich hier den Phasenaufbau des L.i.N.D. ®-Ansatzes dar, damit Sie Ihren Zugang (auch) zu meinem Trainings-Ansatz finden.

Der Phasenaufbau desselben
Lernen in Neurodynamischen Dimensionen
(L.i.N.D.®-Lernen) und zum Phasenaufbau
des L.i.N.D.®-Ansatzes[267]



Eingespielte Musik: Musikauswahl in bezug auf „Klangteppich“ zum Vernetzen von Informationen (Lernen)

1. „Advance-Organizer“

Die LernBEGLEITENDEN bzw. Thema-Experten (können auch Schüler sein) eröffnen auf dem Flip-Chart/ auf der Pinwand mit Hilfe einer Abbildung/ Graphik/Zeichnung/Skizze/Brain-Map, was Thema/Aufgabe des Vernetzens bzw. Lernens sein wird.

2. Orientierung

a) Sie dient als körperlich-seelisch-geistige Vorbereitung – sanfter Einstieg – in den individuellen Lernprozess. Es geht um die Selbstwahrnehmung im „Hier und Jetzt“. Vorhandene Spannungen wahrzunehmen und zuzulassen ist der Beginn der Beruhigung bzw. Entspannung und Sich Öffnen für neue Informationen ist die Folge. Das Prinzip „Lernen in entspannter Atmosphäre“ und „ganzheitliches Lernen“ steht von Anfang an im Vordergrund des L.i.N.D.®-Lernens.

[267] Karl-J. Kluge, Lernen in neuro-dynamischen Dimensionen (L.I.N.D®.-Lernen) und zum Phasenaufbau des L.I.N.D. ®-Ansatzes; unveröffentlichtes paper, Eurotalent-SkyLight, EUROTALENT Deutschland e.V.

b) Morning pages und deren Bearbeitung richten sich auf Können und Zentrieren des „LernUNTERNEHMERS“.
Beispiele: „Wetterbericht“ der eigenen Befindlichkeit, „Blitzlicht“, „Die Farben meiner Wirklichkeit“, meinte Befindlichkeit,...

3. Centering

= Vorbereitungsphase für das „eigentliche und signifikante Lernen“ bzw. passungsreife Vernetzen durch

- Körperliches Entspannen

(Dehn- und Streckübungen, um körperliche Spannungen abzubauen. Beispiele: Übungen aus der Bioenergetik oder Anspannungs-, Entspannungsübungen.)

oder

a) Mentale Entspannung
(Geistiges Entspannen, um aktuelle Belastungen zu lösen und für die ausgegebenen bzw. ankommenden Informationen = Unterschied zum anderen offen zu werden.)
Beispiele: gelenkte Phantasiereisen

b) Morning pages

danach:

- Suggestives Vorbereiten bzw. Feedforward von Seiten des Trainers/Coaches/“LernBEGLEITERS“ bzw. „LernUNTERNEHMERS“.
(Dient dem Aufbau positiver Erwartungshaltungen und dem Abbau von Vorbehalten bzw. Lernbarrieren.)
Beispiel: Phantasiereise zur Hin- bzw. Einführung in die Zauberwelt des Zu-Erlernenden; meine bzw. unsere Lernerfolge in dieser Woche. „Wodurch lernt ein Kind laufen?“ „Es läuft einfach los!“

oder:

Einzel- und/oder Gruppenreflexion zu Impuls-„Vampiren“ bzw. Impuls-Fragen wie:

- Ich schaffe es zu lernen, wenn ich.....
- Ich bin einmalig und deshalb wert, dass ich......
- Ich kann alles lernen
- Aufzeigen, sich erinnern/ mentales Aufzeigen von Erfolgen/Errungenschaften/Wertschöpfungen
- Wenn „es“ je ein Mensch gelernt hat, dann kann „es“ im Prinzip jeder lernen.
- „Geht nicht, gibt’s nicht.“
- „Es geht, wenn ich...“

Zur Unterstützung dieser Einstimmungs-Phase eignen sich wiederum Musik-Angebote der Klassischen Musik, sog. „Mittelstücke“ der Komponisten Vivaldi, Telemann, Mozart, Händel, Deuter, Beethoven - eben der „Klassiker".

4. Präsentation

In dieser Phase werden den „LernUNTERNEHMERN“ Informationen präsentiert: Erkenntnisse, Mindmap, ein Filmausschnitt, ein Cluster usw. Das zu Lernende wird in Verbindung in einem „Lernkonzert“ über mehrere Kanäle (auditiv, visuell, kinästethisch), also über viele Sinne, vermittelt (= sanfte Didaktik und -Methodik). Durch die o.g. Öffnung und das Sich-Öffnen in der Orientierungsphase, verbunden in einer entspannten Atmosphäre, nimmt der „LernUNTERNEHMENDE“ das zu Erwerbende auf (= entstresstes Lernen), diese steht im Gegensatz zum „Pauken“ (=> Verspannung).

5. Aktivierungs- bzw. Vernetzungsphase

Für diese Phase bietet sich die Einzel-, Kleingruppenarbeit, Tandem- oder Partnerarbeit an. Jeder bzw. die Gruppen übernehmen zielgebende erkenntnisermittelnde Lern-Aufträge zum anvisierten Thema. Außerdem bereiten sie die Präsentation der Ergebnisse für die Großgruppe vor: Prinzip „Lernen

durch Aktivität“ steht im Vordergrund sowie die Lernplattform: „Peer-„teaching“.

6. Präsentation der Lern-Ergebnisse

Die Ergebnisse werden kreativ, erlebnisreich und nacherlebbar im Plenum vorgestellt. Zeit für Rückfragen ist einzuräumen („Lernen durch Aktivität“ und „selbstverantwortliches Lernen“).

7. Integrative Lernphase

Sie dient dem Verankern des Vernetzten = Üben durch „Tiefen Vertiefen!“. Im mediativen Angebot wird eine themen- und prozessgerechte Übersicht vom „LernBEGLEITER“ oder von einem „LernUNTERNEHMENDEN“ eine persönliche und signifikante Lernbilanz vorgetragen. Diese Kommunikation erfolgt mit beruhigter Stimme und auf dem „Klangteppich“ klassischer Musik im Hintergrund. Zum Schluss werden die Lern-Teilnehmer wieder in den Raum/die Gruppe zurückgeholt (Streck- und Reckübungen).

8. Positive Lernbilanz

Anhand eines Fragenkataloges evaluieren die LernUNTERNEHMER ihre Lernergebnisse, ihre Lernwege, ihre Lernerfahrungen - und entwickeln Lernkonsequenzen: aus Erfahrungen Gelerntes destillieren! Das Tool SMART (= Spezifisch, Messbar, Aktiv, Relevant, Terminierbar) wird angewandt.

9. Feedback

Konstruktives Feedback von Seiten der „LernBEGLEITER“ an die LernUNTERNEHMER und der LernUNTERNEHMER an den LernBEGLEITER dient der Evaluation der Lernergebnisse, der Qualitäts-Sicherung und der reflexiven Meta-Kommunikation. Im Sinne des EG-„Tiefen-Feedbacks“ geht es in dieser Sequenz um das eigene Wahrnehmen einer Situation, um das Deutungsmuster dieser Wahrnehmung und die eigene typische Reaktion darauf. Zum Beispiel, ein Projektleiter beobachtet, dass ein „LernUNTERNEHMER“ andauernd mit seinem „Nachbarn“ spricht und dabei immer zu diesem hinschaut. Ein Lehrender könnte aus diesem Verhalten der „Beiden“ schließen, dass diese

über ihn sprechen. Derselbe Lernanleiter könnte auf diese Beobachtung so in einem Satz reagieren: „Wenn Ihnen etwas nicht passt, dann gehen Sie!“ Ein professioneller „LernBEGLEITER“ überprüft zuerst sein Deutungsmuster und fragt beim Beobachteten seine eigene Wahrnehmung auf den „Wahrheitsgehalt“ ab, also fordert Tiefen-Feedback ein. Danach agiert er entsprechend, wenn er erfährt, dass der „Störer“ z.B. durch einen Mofaunfall noch verstört ist.

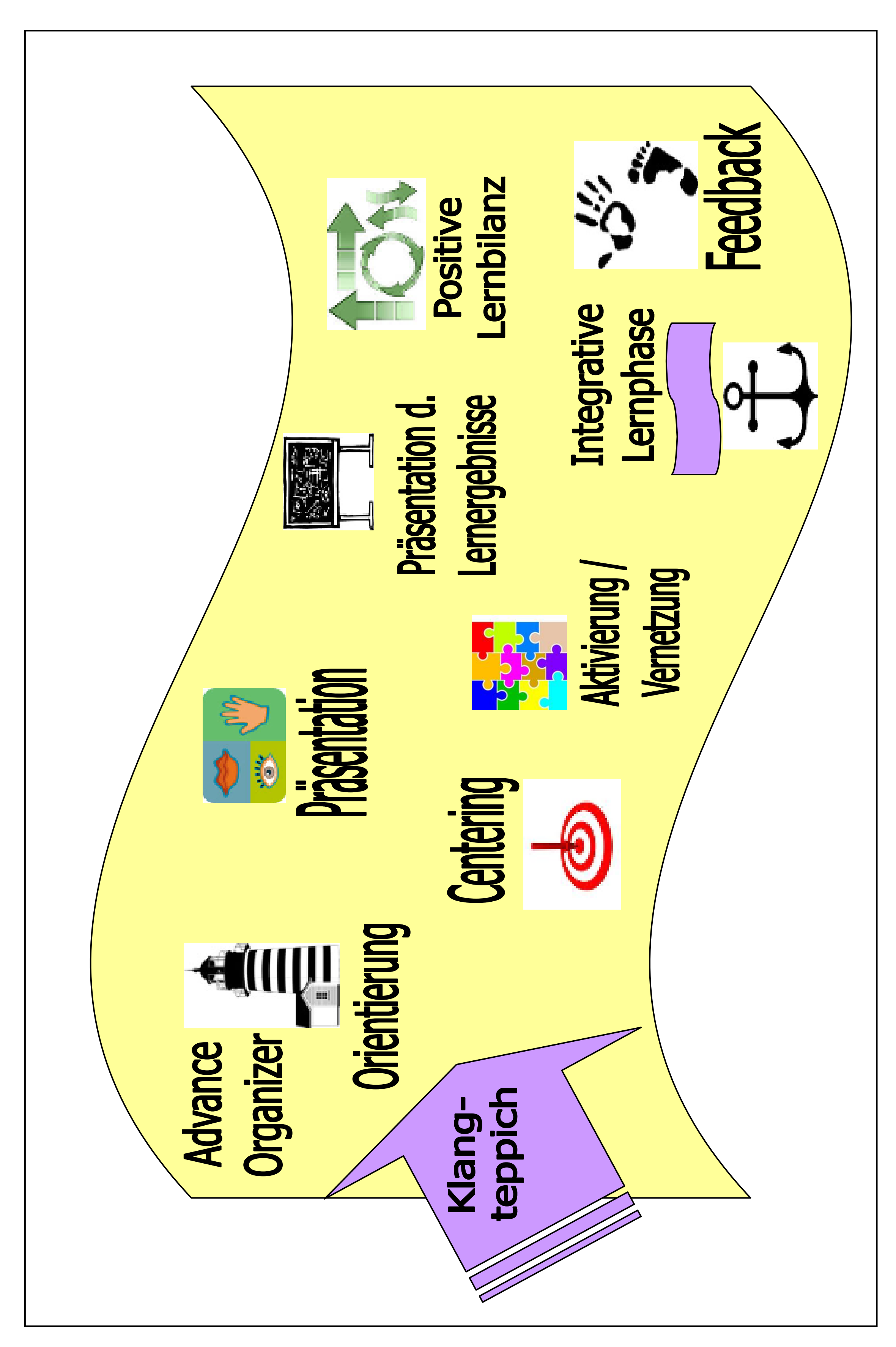


Abb. 30: Phasenaufbau des L.i.N.D.®-Ansatzes

(Zusammenfassender) Hintergrund:

Der o.g. Phasenaufbau berücksichtigt und unterstützt das Mentale Lernen, also: Das Lernen in geistiger Entspannung mit beiden Hirnhälften und das Lernen auf die körperlich-seelischen-kognitiven Erfordernisse. Dazu gehören folgende unverzichtbaren Bereiche der Lernerfordernisse:

- *Sich Öffnen für neue/andere Lernwirklichkeiten*

  Es geht anfangs um die Ab-Lösung momentaner Denk-, Erlebens- bzw. Verhaltens-Probleme, um Verspanntsein, um Verzerrtes, z.B. durch gelenkte Phantasiereisen. Einleitung: Setz dich bequem auf Deinen Stuhl. Forme die Hände zu einer Schale....

- *Berücksichtigen der emotionalen Verfassung einzelner und aller Anwesenden*

  Während einer schriftlich zu erstellenden Dokumentation können mit Hilfe der D&P-Methode (= Dokumentation & Persönliches) Informationen und (persönliche) Gefühle oder Assoziationen auf dem Reminder (= Wandtafel zur Erinnerung) miteinander verknüpft werden. Die persönliche Relevanz eines Themas wird durch die D&P-Methode sichtbar und eröffnet gewinn- bzw. erfolgbringendes Lernen. Ein anderer Aspekt wäre das „Lernkonzert", welches mit der Generierung von Alpha-Wellen (10.-12. Hirnfrequenz) getragene Musik und des betonten Vortragens/Lesens die geistigen Kapazitäten „to be in tune with person" einhergeht.

- *Erfrischung, Aktiv-Pause,"Brücken-Pausen"*

  Um auch tatsächlich in den Genuss des ganzheitlichen, entstressten und emotional ausbalancierten sowie „Signifikanten Lernens" (C. Rogers) zu kommen, werden „mentale Erfrischungen" (z.B. „Brain-Gym-Übungen", Neurobics „Locker vom Hocker", „Mind activity training" (MAT) angeboten.

  Hierzu ein Beispiel aus meinem Trainingsseminar:

  Vor Beginn unseres TAK-Seminars unterhalten sich mehrere Studierende über deren aktuellen Vorbereitungen auf Prüfungen und Referate. Sie

arbeiteten zeitintensiv an ihren PCs, „bis die Augen erschöpft“ seien. Eine dieser Studentinnen reibt sich ihre „müden“ Augen und fragt ihre Kommilitonen an: „Und wie bekomme ich jetzt meine Ohren fit für´s Seminar?“ In Rücksprache mit mir, der Trainerin, und in gemeinsamer Absprache mit den Studierenden, „aktivieren“ wir folglich zu Beginn unseres Seminars uns und unsere Ohren mit einer „Brain-Gym“[268] Übung, der sogenannten „Denkmütze“, welche sich durchblutungsfördernd auf die Ohren bzw. die Physiologie unserer Körper auswirkt und uns auf das Seminar kognitiv einstimmt.

Förderung lern-unternehmerischer Fähigkeiten/Kompetenzen infolge vom lernaction-Ansatz:
L.i.N.D.®

Selbständigkeit und Verantwortung

Die Angebote des „LernBEGLEITERS“ zum Lernen erwarten, dass die LernUNTERNEHMENDEN sich dem (vereinbarten) Thema öffnen, sobald sie sich entschieden haben, aktiv, selbstmotiviert und kreativ sich zu beteiligen. Somit fällt das „Ja“ zum Lernen und zum Lernerfolg mit in dessen Verantwortungsbereich.

Zielstrebigkeit

Vor allem in den Phasen „Aktivierungs“- bzw. „Vernetzungsphase“ und „Präsentation der Lern-Ergebnisse“ ist die konsequente Beschäftigung „mit der Sache“ im Sinne von ganzheitlichem Lernen nötig, um die erwünschten „Lern-Unternehmensziele“ zu erreichen.

Methodenkompetenz

In allen Phasen ist die Anwendung multivarianter Methoden und Lernstrategien bzw. Tools erwünscht, mit denen sich „LernUNTERNEHMENDE“ ermöglichen, ihre eigenen effizienten Lernstile

[268] Vgl. Gail E. Dennison; Paul E. Dennison; Haralds Klavinius, 2008

zu finden bzw. zu praktizieren oder zu verbessern. Dabei lernen sie, ihren Ist-Zustand (s.o.) zu kennen und zu erweitern.

Ziele setzen

Der LernUNTERNEHMER übernimmt die Mitverantwortung, klare Vorstellungen über seine mittel- und längerfristigen Ziele mitzuentwickeln und zu formulieren. Unter Coaching von LernBEGLEITENDEN entwickeln die Lernenden anspruchsvolle, ressourcengerechte Ziele und legen gemeinsam Strategien, Aktivitäten und Mitteleinsatz fest. Ziel ist, nachhaltig hohe Lern-Qualität und -Effizienz zu erreichen.

„Code of Profil-Coaching“ sowie Signifikantes und Nachhaltiges Lernen

- Nur „gelebte Grundsätze“ funktionieren
- Vorgelebtes spricht überzeugender und lauter als Worte.
- Kommunikation gilt als gelungen, wenn das Gemeinte auch als solches gehört wird.
- Am Anfang steht Vertrauen - und Vertrauen bekommt man nur geschenkt.
- Entscheidungen trifft der Kompetentere.
- Transparent kommunizieren und Wissen teilen (Wissensmanagement).
- LernBEGLEITENDE = „Einrichment-Coaches“ stehen für exzellente Qualität.
- Menschen lernen lebenslang.
- LernUNTERNEHMENDE und LernBEGLEITER wahren die Tradition der Community of L.i.N.D.®-learning und legen den Focus auf Innovation sowie auf die gelebten Werte der Humanistischen Psychologie und –Pädagogik.

Nach dem ich hier das L.i.N.D.®-Lernen vorstellte, und das Erbringen von Lehr-Lern-Arrangements wie diesem, größtenteils kommunikativ, d.h. verbal + auditiv, stattfindet, gehe ich abschließend auf den praktizierten Kommunikationsstil ein.

Neben dem praktizierten personzentrierten und dialogischen Denk- und Kommunikationsstil, welcher sich zum Beispiel im Fragenstellen (Impuls-, offenes Fragen), im Sokratischen Dialog, im Feedback-Spenden sowie in einer erlesenen Wortwahl/"positive Sprache" (z.B. kaum Verneinungen, ungetilgtes Sprechen, keine Bewertungen, Paraphrasieren, Ich-Aussagen, kurz&bündig von Herzen sprechen, transparentes Denken, Dialog statt Rechthaben-wollen, usw.) begründet, wurde in der Weiterentwicklung dieses Ansatzes zunehmend Wert auf Sprecher-synchrones ZuHören[269] (d.h. Hören im Sinne des vom Sender Gemeinten) sowie auf das Reflektieren bzw. Verändern von Hörmustern bei den Lernenden (LernUNTERNEHMER & LernBEGLEITER) gelegt.
Die fokussierten bzw. erweiterten Elemente und die Auswirkungen dieses L.i.N.D.-typischen Lehr-Lern-Ansatzes/ L.i.N.D.®-Lernens in Verbindung mit dem von mir entwickelten TAK-Training für LernUNTERNEHMER ausführlich zu beschreiben, ist Ziel und Absicht meiner Darstellung meines Trainings- & Forschungsdesigns und Darstellung meiner Forschungs-Erkenntnisse im zweiten Teil dieser Studie.

---

[269] K.-J. Kluge und J. M. Siebert legen ihren Fokus auf „psycho-synchrones Hören“ in der Beratung/Therapie bzw. auf „konstruktivistisch-synchrones Hören“ im Lernenden.

Advance Organizer, Teil 1 & 2

Auf dieser Seite präsentiere ich Ihnen, den Lesenden, eine Übersicht darauf, was den ersten Teil meiner Studie ausmachte & die Grundlage des 2.Teils darstellt.



Teil zwei

6 Forschungsdesign

6.1 Von der Alltags-Kompetenz „ZuHören“ zur wissenschaftlichen Erkenntnis?

Oder: Hinführung zur empirischen Fragestellung

Als Wissenschaft bezeichnet das Bibliographische Institut[270] den Erwerb von neuem Wissen mittels Forschung, Lehre und Literatur. Forschung wiederum stelle das methodische und systematische Suchen nach neuen Erkenntnissen und ihre systematische und nachvollziehbare Dokumentation anhand wissenschaftlicher Normen dar. Wissenschaft beginne stets mit Neugier, der Suche nach bislang Unentdecktem, geleitet von Leidenschaft, Glaube, Wissensdurst, usw., gleichwohl ihre verwendeten Methoden manchmal nüchtern, kühl und sachlich erschienen.[271]
Vor ihr, der Wissenschaft(lichen Forschung), folgert die Autorin, liegen häufig Umwege, Hürden, Unerwartetes, je weniger erforschtes Neuland die Wissenschaftler betreten.
Konkreter wird Wissenschaft im Handbuch der wissenschaftstheoretischen Begriffe definiert: „...jede intersubjektiv überprüfbare Untersuchung von Tatbeständen und die auf ihr beruhende Beschreibung und - wenn möglich - Erklärung der untersuchten Tatbestände."[272] Die hier angeführte Definition von Wissenschaft entspricht der theoretischen Grundlage meiner Forscher-Absicht ZuHör-Verhalten bzw. ZuHör-Kompetenz "ausfindig zu machen", zu beschreiben, zu erklären sowie intersubjektiv zu untersuchen. Die Intersubjektivität, d.h. die Nachvollziehbarkeit meines Forscher-Vorgehens für andere sowie die prinzipielle Wiederholbarkeit und logische Nachvollziehbarkeit meines Trainingsengagements & dessen Wirksamkeit, beinhaltet die Frage nach der "Wahrheit" bzw. Verifizierbarkeit der Ergebnisse. Im

---

[270] Vgl dtv Brockhaus Lexikon, 2006
[271] Vgl. John Brockman, 2008
[272] Josef Speck, 1980, Seite 726

Gegensatz zu Karl Popper[273], dessen wissenschaftstheoretischer Grundgedanke sich an der methodologischen Falsifikation ausrichtet, orientierte ich mich an Thomas Kuhns „relativer Wahrheit“ und Paul Watzlawicks Konstruktivismus-Begriff, in dessen Kernaussage[274] Menschen als erkennende Systeme ihre Erkenntnis von Realität aktiv konstruierte:

In meiner Studie erwies sich mein Forschungsschwerpunkt „ZuHören“ als ein individuell konstruiertes Terrain in scheinbar greifbarer Nähe: obwohl ich in Lehre, Forschung & Therapie täglich auf Hören/ZuHören angewiesen bin, gar permanent von Sprechenden beschallt werde, erwies sich das wissenschaftliche Erforschen und nachweisliche/wissenschaftliche Beobachten, Messen und Analysieren von ZuHör-Prozessen als besondere Herausforderung, weil es einerseits (noch) keine verlässlichen Messgeräte gibt, die nachweislich den Prozess der Schallwellenverarbeitung im menschlichen Gehirn bis hin zum empathischen ZuHören & Verstehen abbilden bzw. aufzeigen. Und pädagogische, psychologische bzw. sozialwissenschaftliche Testverfahren oder Fragebögen, welche ZuHör-Kompetenzen hätten erfassen, dokumentieren oder analysieren können, und auf die ich hätte zurückgreifen wollen, mir nicht zugänglich waren bzw. der Wissenschaft (noch) nicht zur Verfügung stehen. Andererseits erwies sich menschliches ZuHören aufgrund individueller Hör-Biografien und –Muster sowie aufgrund der Plastizität jedes Gehirns als ein „Auditives Prozess-Ergebnis“, welches m.E. in jedem Individuum stets aufs Neue konstruiert werden muss.
Folglich erarbeitete ich mir erste und vorläufige Methoden und "Werkzeuge", die ich als Grundlage für diese neue, junge Wissenschaftsdisziplin „Pädagogik bzw. Therapie des ZuHörens" nutzte. So brachte ich mich in die Lage, die ersten Grundlagen einer nachweislichen ZuHör-Forschung & -Dokumentation aufzubauen, um noch umfassender und zugleich tiefgründiger auf diesem Sektor empirisch zu forschen.
Douglas Rushkoffs Äußerung "Wie beim Versuch, den Horizont zu erreichen, zwingt die Ankunft zum Weiterreisen", führe ich deshalb hier ein, weil meine Forschung mir viele unvorhergesehene Fragen eröffnet, und deren Klärung ich weiter nachzugehen

---

[273] Vgl. Karl Popper. Gesammelte Werke 3. Logik der Forschung: Bd.3. Verlag Mohr Siebeck, Tübingen, 2005, 11.Aufl.
[274] Vgl. Paul Watzlawick. Wie glücklich ist die Wirklichkeit. Wahn, Täuschung, Verstehen. Piper Verlag GmbH, München, 1985, 2.Aufl.

beabsichtige. Im letzten Teil dieser Studie, in welcher ich Perspektiven und Transfermöglichkeiten meiner Forschungsergebnisse diskutiere, werden diese wichtigsten ungeklärten Fragen aufgeführt und im Rahmen wissenschaftlicher Ethik zunächst einmal beantwortet.

Wie und in welcher Weise ich es schaffte, dieses Neuland „ZuHören" zu erobern, meine geplanten Ziele zu erreichen und auf den eingeschlagenen Wegen neue Erkenntnisse zu gewinnen, eröffne ich Ihnen, liebe Lesende, im folgenden Teil dieser Studie.
Auch denjenigen Lesern, welchen – zusätzlich zu den klaren Fakten und Forschungsdaten - an persönlich Erlebtem, an Eindrücken aus den Seminaren/Trainings und an den Erfahrungen der Trainingsteilnehmern liegt, finden hier Einsichten, Erfahrungen, Ideen, Machbares.

6.1.1 Review zum 1.Teil meiner Studie

Im ersten Teil meiner Studie zeigte ich auf:

1. ZuHören unterscheidet sich von Hören - im Idealfall - durch vorurteils- und angstfreies, antizipierendes, Sprecher-synchrones, einfühlendes bzw. empathisches Aufnehmen von Schallinformationen
2. Erste Hör-Muster bilden sich bereits (pränatal) im Gehirn jedes Fötus, so dass ich mir - in Anlehnung an die Nachbardisziplin: Hirnforschung - erlaube, von auditiver Bahnung zu sprechen
3. ZuHören sehe ich als einen auditiven Selektions- und Erkennungs-Prozess, dessen Ergebnisse aufgrund emotionaler, kognitiver und motivationaler Einstellungen im ZuHörenden primär in diesem zu verorten und
4. die Ergebnisse auditiver Prozesse (= Verstandenes) primär vom ZuHörenden zu verantworten sind.

Ziel meiner Auswertung im ersten Teil war, das ZuHören in seinen vielfältigen pädagogisch-psychologischen Dimensionen den Forschenden wie den Praktizierenden, m.a.W. Jedem - auch weitergreifend - aufzuzeigen, über (häufig)

unbewusste ZuHör-Prozesse und Hintergründe zu informieren bzw. aufzuklären sowie Ideen und Ansätze für mein TAK herauszustellen. Als wesentliche Aspekte sah bzw. sehe ich:

- Das Informieren über ZuHören
- Bewusst-machen bzw. –werden der eigenen ZuHör-Biografie bzw. ZuHör-Muster
- Differenzieren zwischen Selbst- & Fremd-ZuHören
- LearningWILL & Lehr-Lern-Arrangement & physiologische Hör-Fähigkeit
- ZuHören, auditives Erkennen und Benennen von GeHörtem

Aus den im ersten Teil dargestellten Umständen und Erfordernissen entwickelte ich das TAK, welches ich in diesem zweiten Teil vorstelle und evaluiere.
Ich stelle Ihnen jetzt die von mir angewandten Evaluationsformen sowie die von mir eingebrachte Forschungsmethodik vor.

6.1.2 Forschungsleitende Frage

Aus den Ergebnissen meiner Literaturrecherche leitete ich folgende forschungsleitende Frage ab:

Wie lässt sich kompetentes ZuHören, von der Autorin auch "Auditive Kompetenzen" genannt, in Richtung eines einfühlenden ZuHörens und Sprecher-synchronen Verstehens erlernen bzw. lehren?

Um Studierenden, Beratenden, Pädagogen, Erziehenden, Partnerschaften, Gesprächspartnern usw. die Wirksamkeit und Bedeutsamkeit des Themas ZuHören in Form meines TAK anhand von empirisch gesicherten Erkenntnissen darzustellen, ist das Definieren von „Auditiver Kompetenz“ ständig in meiner "Reflection in/on action" (D.Schön). Diese meine situationselastisch angelegte Kompetenz war insofern ständig gefragt, weil meine Trainingsaktivitäten & die dazugehörenden Evaluationen & Supervisionen den "Dienst am Menschen" (der Zu-Trainierenden) im Fokus meiner Bildungs- und Beziehungs-Trainings standen.

In Kapitel 2.3 stützte ich mich auf M.Imhofs verwendeten Begriff des Auditiven, welcher nach Auffassung von M.Imhof und mir als Oberbegriff steht für hochkomplexe Hör-Leistungs-Vorgänge, bestehend aus akustischen & auditorischen Prozessen des kognitiven und psychischen Systems.

Im Gegensatz zu David C. McClelland[275], welcher Kompetenz als „... eine Form von Zuschreibung (Attribuieren) aufgrund eines Urteils des Beobachters“[276] definiert und davon ausgeht, dass Kompetenzen nur in einer beobachtbaren Handlung bzw. im Verlauf ihrer Anwendung erfasst werden, beziehe ich mich in meiner Auffassung von Kompetenz sowohl auf John Erpenbeck / Lutz von Rosenstiel / Volker Heyse sowie auf Noam Chomsky und Robert W.White[277]. Diese Wissenschaftler gehen von der Annahme aus, dass Kompetenzen innere Voraussetzungen bzw. Dispositionen für selbst organisiertes Handeln wären. J.Erpenbeck und V.Heyse formulieren: „Kompetenzen sind Selbstorganisationsdispositionen des Individuums. Was wird vom Individuum selbst organisiert? In der Regel Handlungen, deren Ergebnisse aufgrund der Komplexität des Individuums, der Situation und des Verlaufs (System, Systemumgebung, Systemdynamik) nicht oder nicht vollständig voraussehbar sind."[278] Insbesondere bringt N.Chomsky[279] zum Ausdruck, dass Kompetenz die Fähigkeit sei, mittels Sprechen und Hören sowie eines begrenzten Inventars aus Kommunikationsregeln potenziell unendlich viele neue, noch nie gehörte Sätze selbstorganisiert zu bilden und zu verstehen bzw. aus einer potentiell unendlichen Menge von Ausdruckselementen eine ebenso potentiell unendliche Menge von Bedeutungen zuzuordnen.

In diesem Sinne fasse ich Auditive Kompetenz vorläufig wie folgt:
Auditive Kompetenz beherrscht jene Person, die alle auditiven Prozesse, einschließlich physischer, kognitiver, emotionaler und motivationaler Voraussetzungen, für selbstorganisierte ZuHör-Handlungen zu „managen“ versteht.

---

[275] Vgl. David C. McClelland, 1973
[276] John Erpenbeck; Lutz von Rosenstil.2003, Seite XI
[277] Robert W. White, 1959, Seiten 297-333
[278] J. Erpenbeck; V.Heyse, 2007, Seite 157
[279] Vgl. N. Chomsky, 1973

ZuHör-Kompetenz besteht aus dem Organisieren & Entschlüsseln komplexer auditiver Prozesse, die aufgrund eigener ZuHör-Muster, sowie aufgrund individuellen Erfahrens und Reflektierens nicht bzw. nur teilweise voraussagbar sind. Auditive Kompetenz umfasst die Fähigkeit, mittels ZuHören aus einer potentiell komplexen Menge von Gehörtem eine ebenso komplexe Menge von Vernommenem zuzuordnen.
Kompetentes ZuHören beinhaltet:

- Sprecher-synchrones Verstehen von Sachinhalten, der Appelle, der zugrunde liegenden emotionalen Aufladungen, der „Selbstkundgabe“ (i.S.v. F.Schulz von Thun) sowie der Beziehung und das Antizipieren von Folgen/Konsequenzen für den Sich-mitteilenden, i.S.v. Perspektiven-Wechsel bzw. i.S.v.:"ZuHören heißt für mich: beim Anderen zu Gast sein und dort verweilen.", sowie
- bewusstes Verantworten eigener ZuHör-Prozesse, i.S.v.: "Ich entscheide und verantworte, was und wie ich (zu)höre."

Mit anderen Worten: Auditive Kompetenz ist mehr als auditives Handeln aufgrund von ZuHör-Mustern. Auditive Kompetenz umfasst zahlreiche Aspekte/Ebenen des auditiven Aufnehmens, ZuHörens und Verstehens von Gemeintem. Auditive Kompetenz beinhaltet: Gehörtes nicht werten, sondern registrieren, "in/on action“ reflektieren, emotionales Sich-Selbst-regulieren.

6.1.3 Meine Vorannahmen zur empirischen Fragestellung

Positive Erfahrungen aufgrund der Auswertungen von ZuHör-Lernprozessen – z.B. wachsende Begeisterung von Studierenden bzgl. des Themas ZuHören, auditiver Perspektivenwechsel und -vielfalt, Verändern von selbst-kränkenden Hör-Mustern in Richtung ZuHör-(Selbst-)Verantwortung - wie ich sie in Trainings machte, bekräftigen die Autorin, sich fokussiert mit den Themen „ZuHören-Trainieren-Auditive Kompetenz“ beruflich sowie im Alltag ausgiebig & zugleich zielführend zu befassen.
Aufgrund zahlreicher und vielfältiger Erfahrungen im Fokus ZuHören behaupte ich, nicht-trainierte Hörer sind bereits durch ihre bisherige Hör-Biografie und dem Sich-

selbst-zuhören[280] so stark geprägt, dass sie sich überwiegend "beziehungs-unfähig" verhalten und sich & andere in Beziehungen gefährden; m.a.W. erst wer kompetent zuhört, bringt sich und andere in die Lage, einander in Wort-Absicht-Gefühl sich zu verstehen und tragfähige sowie belastbare Beziehungen aufzubauen bzw. zu erhalten. Diese Art eines Beziehungs-förderlichen bzw. –stiftenden ZuHörens zu entwickeln und zu fördern, ist mir höchstes Anliegen.
In meiner empirischen Untersuchung unterstützen mich folgende Standpunkte:

- ZuHören ist nur über ZuHören erlernbar
- ZuHör-Biografien zu verändern gelingt über emotionales Reflektieren „in/on action“ bzw. im „Säurebad der Reflektion“ (K.-J.Kluge)
- das Implementieren bzw. das Erweitern seiner ZuHör-Kompetenzen setzt voraus: physiologische Hörfähigkeit, Informationen, LearningWill und Training bzw. Transfer-Training

Diese genannten Anknüpfungspunkte berücksichtigend, ergibt sich das von mir im nächsten Kapitel eingebrachte Untersuchungsmodell.

6.2 Hier entlang!

Oder: Forschungsfragen, Hypothesen und Evaluationsform

Aus dem aktuellen Forschungsstand zu Aspekten des ZuHörens bzw. Auditiven Kompetenztrainings und meinen persönlichen Lehr- und Lernerfahrungen als ehemalige zuhörende Studentin, jetzt Beraterin, Therapeutin und Trainerin leite ich folgende Forschungsfrage ab:
Wie lässt sich kompetentes ZuHören bzw. Auditive Kompetenz in Richtung eines einfühlenden ZuHörens und Sprecher-synchronen Verstehens erlernen bzw. lehren?

[280] Im Sinne von Friedemann Schulz von Thun „Innere Teamgespräche“ und Aufmerksamkeitszuwendung auf die eigenen Person

6.2.1 Meine forschungsleitende Fragestellung

Aufgrund der im ersten Teil meiner Studie zusammengetragenen Informationen sowie meiner Erfahrungen im Hinblick auf ZuHören, entwickelte ich folgende forschungsleitende Fragestellung:

Wie lässt sich kompetentes ZuHören bzw. Auditive Kompetenz in Richtung eines einfühlenden ZuHörens und Sprecher-synchronen Verstehens erlernen bzw. lehren?

6.2.2 Hypothesen bzgl. meiner forschungsleitenden Fragestellung

Entlang meiner forschungsleitenden Fragestellung sowie entlang der vier zu untersuchenden Teilgebiete

- „Empathisches ZuHören“,
- „Dialogisches ZuHören ",
- „Sachbezogenes ZuHören",
- „Selbstorientiertes ZuHören",

entwickelte ich folgende Hypothesen:

Hypothese 1: Die Teil-Kompetenz "Dialogisches ZuHören“ wird von allen Befragten der vier Trainingsgruppen nach Abschluss ihres ZuHör-Trainings als höher, i.S.v. Kompetenz-Zuwachs, eingeschätzt als vor dem Training.

Hypothese 2: Die Teil-Kompetenz "Empathisches ZuHören“ wird von allen Befragten der vier Trainingsgruppen nach Abschluss ihres ZuHör-Trainings als höher, i.S.v. Kompetenz-Zuwachs, eingeschätzt als vor dem Training.

Hypothese 3: Die Teil-Kompetenz "Sachbezogenes ZuHören“ wird von allen Befragten der vier Trainingsgruppen nach Abschluss ihres ZuHör-Trainings als

niedriger, i.S.v. Reduzieren/Abbau von Sach-Fokus bzw. von Sach-Dominanz, eingeschätzt als vor dem Training.

Hypothese 4: Die Teil-Kompetenz "Selbstorientiertes ZuHören" wird von allen Befragten der vier Trainingsgruppen nach Abschluss ihres ZuHör-Trainings als höher, i.S.v. Kompetenz-Zuwachs, eingeschätzt als vor dem Training.

Meine Auswahl dieser vier Teilbereiche bzw. Teil-Kompetenzen des ZuHörens:

- „Empathisches ZuHören" (12 Fragen),
- „Selbstorientiertes ZuHören" (9 Fragen),
- „Dialogisches ZuHören" (6 Fragen),
- „Sachbezogenes ZuHören" (4 Fragen),

kam aufgrund meiner Vorerfahrungen bzgl. unterschiedlicher ZuHör-Muster und kompetenten ZuHörens zustande.

Ich betone, dass ich vor Beginn sowie im Verlauf der Trainings die Teilnehmenden in die vier o.a. Kategorien mittels Video/Audio-Kassetten & Texten in diese zu trainierenden Teil-Kompetenzen einführte bzw. einwies. Ich wollte nämlich davon ausgehen dürfen, dass die Trainierenden wussten, was diese Begriffe bedeuten und welche zu erwerbenden/trainierenden/erweiternden Auditiven Kompetenzen gelernt & vermittelt würden.

Mit folgenden Fragen bzw. Aussagen zur Selbsteinschätzung beabsichtigte ich den Perspektiven-Wechsel i.S.v Kompetenz-Zuwachs bzw. –Erweiterung bei den Zu-trainierenden nachweislich zu überprüfen:

„Empathisches ZuHören"
Ich fühle die Gefühle des Sprechenden mit
Ich stelle mir vor, was die Vorgeschichte/der Anlass zu den Äußerungen des Sprechenden sein könnte
Ich fühle mit dem Sprechenden stets mit
Ich benenne die mitgefühlten Gefühle des Sprechenden
Ich mache mich auf den Weg zu den „tieferliegenden" Gefühlen des Sprechenden
Wenn jemand spricht, will ich zutiefst verstehen, wieso er/sie sagt, was diese/r sagt

Ich stelle mir vor, wie es für mich wäre, wenn es mir so erginge wie dem Sprecher
Wenn jemand sagt, wie es ihm ergeht, mache ich mir Gedanken dazu
Ich stelle mir vor, wie es für den Sprecher sein muss, wenn es ihm so geht, wie er sagt
Ich stelle mir vor, welche Folgen das Erlebte/Gesagte für den Sprechenden haben könnte
Ich verstehe meine Mitmenschen zutiefst
Ich höre an der Art der Äußerung und am Inhalt, wie sich der andere fühlt/erlebt

„Selbstorientiertes ZuHören“
Ich unterbreche oft die Sprecherin, den Sprecher
Das, was ich verstehe bewerte ich innerlich, z.B. „Na, das war tatsächlich ungeschickt von dir“, „Kein Wunder, dass bei deinen Worten der andere weggeht“, „Ja, richtig so, zeig ihm, wer das Sagen hat“, „Oh, das ist aber gemein“, usw.
Ich lege meine Antwort bereits zurecht, während die andere Person noch spricht
Ich lasse mich von „Reizworten“ zu eigenen Äußerungen inspirieren
Nachdem der Sprecher seine Meinung kund tat, möchte ich sofort meine Meinung hinzufügen
Ich spreche die Sätze des Gesprächspartners “für ihn“ zu Ende, weil ich weiß, was er noch sagen will
Wenn jemand spricht, lasse ich mich von seinen Worten inspirieren und folge meinen Gedanken
Wenn jemand spricht/erzählt, bin ich oft mit meinen eigenen Ideen/Gedanken/Gefühlen beschäftigt
Nach manchen Äußerungen, die ich höre, kann ich nicht an mich halten

„Dialogisches ZuHören“
Ich frage nach, wenn ich etwas nicht verstanden habe
Ich wiederhole, was ich von meinem Gehörten verstanden habe
Ich antworte ruhig und sachlich, wenn jemand über seine Gefühle spricht
Sagt der Sprecher Dinge, die mir unsinnig erscheinen, frage ich ihn/sie nach seiner/ihrer Erklärung
Ich möchte meine Mitmenschen besser verstehen
Ich ergründe / erfrage, was die Aussagen des anderen für diesen bedeuten

„Sachbezogenes ZuHören“
Ich erfasse den Inhalt des Gesprochenen sofort
Sagt der Sprecher Dinge, die unsinnig erscheinen, teile ich ihm meine Feststellung mit
Mir ist egal, wie andere sich fühlen, es kommt immer auf Fakten und Sachlichkeit an
Es kommt mehr auf den Inhalt einer Botschaft an als auf die zugrunde liegenden Gefühle

Für diese Unterschiede im Gewichten der vier Teilbereiche von ZuHören:

- 12 Fragen „Emotionales ZuHören“,
- 9 Fragen „Selbstorientiertes ZuHören“
- 6 Fragen „Dialogisches ZuHören“
- 4 Fragen „Sachbezogenes ZuHören“

entschied ich mich, um den wesentlichen Aspekten Auditiver Kompetenz sowie meiner Vorannahme „ungeübte Hörer verhielten sich aufgrund ihrer unreflektierten Hör-Muster & -Gewohnheiten häufig Beziehungs-verletzend“ in einem ersten Versuch gerecht zu werden. Dieses Wagnis ging ich laut Feedback der Befragten berechtigt ein. Denn diese bestätigten mir ihre „Schwäche“ im Emotionalen ZuHören, z.B. „Ich gehe selten auf die Gefühle meiner (Gesprächs-)Partnerin ein. Am liebsten orientiere ich mich an den Fakten. Und dann, auf einmal ist sie ganz außer sich und meint, ich würde sie überhaupt nicht verstehen“, oder „Ich dachte immer, was ich sage, wird von dem Zuhörer auch genauso verstanden. Aber jetzt (im Verlauf des Trainings) wird mir immer deutlicher, wie so mich andere schon so häufig missverstanden haben."

Hier folgen meine Erläuterungen bezüglich der vier Teilbereiche kompetenten ZuHörens, damit Sie sich "ein Bild von dem machen", welche Auffassung ich anhand von Worten Ihnen zu vermitteln suchte, m.a.W., damit es Ihnen leichter fällt, zu verstehen, was ich mit meinen Begriffs-Formulierungen meine:

„Emotionales ZuHören“ fasst nach meiner Auffassung auditives Einfühlen in und Erkennen von der emotionalen „Ausgangslage“ des Zugehörten. Der emotional ZuHörende hört sich empathisch bzw. einfühlend in den Zugehörten ein und erkundet auditiv dessen "tieferliegende“ Emotionen. M.a.W. Aufgrund des „Emotionalen ZuHörens“ bringt sich der ZuHörer in die Lage, sich antizipierend in die Situation des anderen einzuhören. Z.B. Sie: „Puh, bin ich geschafft.“ Der ZuHörer hört „explorativ“ bzw. denkt transparent: „Fühlen Sie sich erschöpft und müde? Wünschen Sie sich Ruhe und Erholung, um wieder zu Kräften zu kommen, um dann die nächste bzw. neue Herausforderungen und Aufgaben erfolgreich zu bewältigen?“

„Selbstorientiertes ZuHören“ scheint auf den ersten Blick ausschließlich auf die Personen des ZuHörenden zentriert zu sein. Richtet der ZuHörer seinen auditiven Fokus unreflektiert auf sich selbst, bleibt kompetentes ZuHören aus. Orientiert der ZuHörer sein Zuhör-Verhalten ausschließlich an sich selbst, d.h. an seinen unreflektierten Zuhör-Mustern, ist von "Selbstorientiertem ZuHören“ die Rede.
Zugleich gehe ich davon aus, dass „Selbstorientiertes ZuHören“ eine notwendige Voraussetzung für kompetentes ZuHören ist, sofern über„Selbstorientiertes ZuHören“ auditive Reflektionsprozess einsetzen. Ich vermute, doch kann ich (noch) nicht nachweisen, dass „Selbstorientiertes ZuHören & Reflektion“ auf der Qualitätsstufe kompetenten ZuHörerns parallel zu allen anderen ZuHör-Prozessen abläuft und mit steigender Reflexionsfähigkeit des ZuHörers sich in diesem emotionale Selbstregulation einstellt bzw. greifen muss, welche wiederum die auditive Kompetenz des ZuHörenden erweitert bzw. steigert.

„Dialogisches ZuHören“ beinhaltet - in meinem Sinn - mit dem Gesprächspartner in einen Dialog/personnahen Austausch zu treten, nachzufragen und zu überprüfen, ob das Gehörte im Sinne des Sprechers vom ZuHörenden verstanden wurde. M.a.W. „Dialogisches ZuHören“ verhilft dem ZuHörer Gehörtes auf Gemeintes zu überprüfen bzw. Gehörtes inhaltlich zu korrigieren, zu erweitern.

„Sachbezogenes ZuHören“ schränkt Vernommenes ein, nämlich auf Hören und Verstehen von Sachinformationen. Z.B. die Kenntnisnahme, dass ein Kind/Schüler/Kollege „unter Kopfschmerzen leidet."

6.2.3 Evaluationsformen und –Methoden

Zur Beantwortung meiner Forscherfrage: „Wie lässt sich kompetentes ZuHören, in Richtung eines einfühlenden ZuHörens und Sprecher-synchronen Verstehens erlernen bzw. lehren?“ entschied ich mich für ein

Fragebogenverfahren zur Selbsteinschätzung[281] mit vier zu überprüfenden Teilbereichen bzgl. kompetenten ZuHörens.

Den Untersuchungsansatz Selbsteinschätzungs-Fragebogen wählte die Untersuchungsleiterin - trotz aller wissenschaftlichen Bedenken gegenüber Selbsteinschätzungen aufgrund von Test-Verfälschung durch „SelfPresentation“[282] und/oder „Social Desirability“[283] - mit Berufung auf Jürgen Bortz / Nicola Döring. Beide Wissenschaftler bekennen, dass „...man wohl davon ausgehen (muss), dass die Verwertbarkeit von Testergebnissen generell von der Kooperationsbereitschaft der Testpersonen, der Zusammenstellung und Formulierung der Testitems sowie der Testsituation abhängt."[284] Desweiteren zieht die Autorin zur Begründung ihrer Methoden-Wahl R.Gris heran. Mit ihm teilt sie die Auffassung:

"Wenn man Weiterbildungserfolg nachweisen möchte, dann will man kausale Aussagen treffen wie: "Weil er im Seminar >>Gesundheitsbewusstes Verhalten<< war, raucht er seit einem Monat nicht mehr." Vielleicht raucht er aber nur deshalb nicht mehr, weil das Seminar das letzte Tüpfelchen auf dem i einer Zahl von Erlebnissen vor dem Seminar war. Ohne diese Vorgeschichte wäre vielleicht gar nichts passiert. Dann ist aber sie der entscheidende Veränderungsfaktor und nicht das Seminar. Dieser Logik folgend, meine ich, weist die Wissenschaft darauf hin, dass es praktisch unmöglich sei, Wirkungsmessungen zu betreiben, bei denen nicht irgendwelche Störeinflüsse das Ergebnis verfälschen. Das fängt mit der Tatsache an, dass der Vorgang als solcher schon etwas verändert. Man selbst kennt das ja, wenn der Arzt den Blutdruck misst. Man ist aufgeregt und plötzlich schießen die Zahlen auf dem Display in die Höhe. Und so gibt es viele störende Übungs- und Testeffekte wie den Hawthorne-Effekt. Er besagt, dass Menschen ihr natürliches Verhalten ändern können, wenn Sie wissen, dass sie Teilnehmer an einer Untersuchung sind."[285]

Zusätzlich zur noch ungelösten Frage der „fragwürdigen" Verwendung von Fragebogenverfahren ließ die Untersuchungsleiterin, um Validitätseinbußen aufgrund von bewussten oder unbewussten Antwortverzerrungen einzugrenzen,

[281] siehe: Selbsteinschätzungs-Fragebogen im Anhang
[282] Jürgen Bortz/Nicola Döring, 2006, Seite 232
[283] Jürgen Bortz/Nicola Döring, 2006, Seite 232f
[284] Jürgen Bortz/Nicola Döring, 2006, Seite 231
[285] Richard Gris, 2008, Seite 226f

Dokumentationen von ZuHör-Lernprozess-Tagebüchern und Beschreibungen bzgl. der Durchführung meiner Trainings in ihre Untersuchung und Auswertung einfließen. Sie beabsichtigt mittels der von ihr angestrebten Transparenz die Untersuchung-Bedingungen möglichst „objektiv“ und aufrichtig wiederzugeben. In diesem Vorgehen sieht die Autorin den Vorteil, die Forschung im Bereich ZuHören und Training Auditiver Kompetenzen voranzutreiben und in ihrer hohen Kommunikation Bedeutung darzulegen. Um u.a. diese erwünschte Offenheit zu praktizieren, weist die Autorin an dieser Stelle sowohl auf Mängel als auch auf Chancen in ihrer Studie hin, die nicht auszuschließen waren, weil Grundlagen zur Überprüfung/Messung kompetenten ZuHörens diesbezüglich noch fehlen.

Ein weiterer Aspekt ihrer selbstkritischen Reflektion betrifft die Tatsache, dass die Autorin zugleich Trainerin bzw. LernBEGLEITERIN und Forschungsleitende war.
Dem möglichen (Selbst-)Vorwurf als Forschungsleitende direkt bzw. unbewusst Einfluss auf die Forschungs-Ergebnisse zu nehmen, begegnete die Autorin bereits im Vorfeld der Untersuchung, indem sie sich regelmäßig mit Hilfe eines externen Supervisors und Coaches reflektierte sowie ihr Trainerinnen-Verhalten und Evaluations-Vorgehen reflektierte.
Bezüglich ihrer Trainerinnen-Funktion nahm sie bewusst Einfluss („Versuchsleiter-Effekt“ bzw. „Versuchsleiterartefakte“ bzw. „Rosenthal-Effekt“[286]) auf den Trainings-Verlauf, indem die Trainerin z.B. häufig Blickkontakte und räumliche Nähe zu den Teilnehmenden herstellte, sowie mittels auditiver, verbaler und non-verbaler Signale für das TAK warb. Mit der Handhabung dieses bewusst angelegten "Einwirkens", verband sie die Hoffnung, auf das Lehr-Lern-Arrangement & die Leistungen, Motivation und Einstellungen der Trainierenden positiv, d.h. i.S.d. beabsichtigten/erwünschten Kompetenz-Steigerung, einzuwirken sowie "theoretisches Wissen, dass nicht zur Anwendung kommt" einzuschränken.

Bezüglich des Einbringens ihres Fragebogens zur Evaluation des TAK, händigte die Trainerin bzw. Forschungsleiterin allen Studierenden bzw. Zu-Trainierenden (insgesamt 52 Personen, davon 3 „drop outs“) jeweils vor Beginn sowie zum

---

[286] Jürgen Bortz; Nicola Döring, 2006, Seite 82f

Abschluss der Trainings-Einheiten aus. Die Auswertung der Testergebnisse erfolgte nach Abschluss der gesamten Trainings-Einheiten.

6.3 Die Trainingsgruppen und mein „Training Auditiver Kompetenzen“ (TAK)

In Folgendem beschreibe ich den grundlegenden Aufbau der zu vergleichenden Seminar-bzw. Trainingsgruppen.

In den Jahren 2007 bis 2009 nahmen insgesamt 49 Studierende an Trainings-Seminaren zum Thema ZuHören bzw. an meinem "Training Auditiver Kompetenzen" teil.
Neben einer Kontrollgruppe, bestehend aus 8 Studierenden, bot ich mein Lehr-Lern-Arrangement zur Auditiven Kompetenz-Steigerung vier Seminar-/Trainings-Gruppen unter dem Titel "Hört – aber fair!“ an.
Die vier evaluierten bzw. wissenschaftlich begleiteten Trainingsgruppen bezeichne ich im Folgenden:

a) Kompakt-E-Coaches vor dem Volontariat ("KEC vor dem Volontariat“), bestehend aus 13 Personen
b) Kompakt-E-Coaches im Volontariat („KEC im Volontariat“), bestehend aus 12 Personen
c) Studenten 07/08 („Stud 07/08“), bestehend aus 7 Personen
d) Studenten 08/09 („Stud 08/09“), bestehend aus 9 Personen

Name der Trainings-Gruppe	Teilnehmer-Anzahl	Trainings-Zeitraum	Lern-Phasen-Schwerpunkt
Name			
„KEC vor dem Campus“	13 Personen	Zeitraum: 6 Monate, Präsenz-WoEnden	Präsenz- + Selbstlern-Phase
„KEC im Campus“	12 Personen	2,5 Tage Vor-Training, 14 Tage aufeinanderfolgend	Präsenz- + Selbstlern-Phase
„Stud 07/08“	7 Personen	Zeitraum: 4 Monate, ca. 14 tägig. Präsenz 7 x 1,5 Std. Einheit	Präsenz-Phase (+Transfer-Aufgaben)
„Stud 08/09“	9 Personen	Zeitraum: 4 Monate, ca. 14 tägig. Präsenz 7 x 1,5 Std. Einheit	Präsenz-Phase (+Transfer-Aufgaben)
„Kontrolle-Gruppe“	8 Personen	Zeitraum: 5 Wochen Selbstlern-Phase + 2,5 Tage Präsenz-WochenEnde	Selbstlern-Phase

Abb. 31: „Trainings-Gruppen“-Übersicht

Worin sich die einzelnen Trainingsgruppen inhaltlich und personell unterschieden bzw. inwiefern meine unterschiedliche Kennzeichnung/Benennung dieser vier Gruppen sowie der Kontrolle-Gruppe zustande kam, erläutere ich Ihnen, nachdem ich jetzt die Gemeinsamkeiten, übereinstimmende Grundlagen sowie die zur Verfügung gestellten bzw. eingebrachten Methoden (=“Tools“) für das Training aller vier Gruppen vor- & darstelle.

6.3.1 Trainings-Design

In meinen ZuHör-Training orientierte ich mich in der Seminargestaltung stets an dem in meiner Studie (Teil 1, Kapitel 5) beschriebenen Lehr-Lern-Arrangement: L.i.N.D.®-Ansatz.

Die ZuHör-Trainierenden aller vier Trainings-Gruppen erhielten zu Beginn der Trainings-/Seminar-Einheiten von der Autorin/Trainerin als Orientierungshilfe für den Übergang aus zuvor besuchten Seminarveranstaltungen bzw. von nachwirkenden Erlebnissen (z.B. auf dem Weg von zuhause zur Universität) in das ZuHör-Seminar einen „Advance Organizer“ (siehe Anhang) angeboten. Dieser „Advance Organizer“ diente darüber hinaus den Studierenden sich auf den bevorstehenden Trainings-schwerpunkt einzustellen. Zugleich ermöglichten den Trainierenden Advance Organizer visuell mitzuvollziehen bzw. sich "vor Augen zuführen", wie die Trainings-Inhalte miteinander verbunden bzw. aufeinander bezogen seien und welches Trainings-Thema aktuell trainiert & thematisiert würde.
Als wesentliche Bestandteile in den Seminaren/Training brachte die Trainerin zu Beginn jeder Seminar-Stunde einen Centering-Text – wie im Anhang aufgeführt – zum Thema ZuHören ein, welches die Studierenden auf das Trainings-Thema der bevorstehenden 1,5-2 Std. hinführte und auf das jeweilige Schwerpunktthema (z.B. Sachinhalte hören & verstehen & paraphrasieren, oder empathisches ZuHören & Benennen von eigenen Emotionen und den Emotionen des Zugehörten) fokussierte.
Ich achtete konsequent auf das Vorstellen dieser Texte, weil ich wusste, dass der Vorzug für diese Auswahl darin bestand, den Trainierenden unterschiedliche „Zugänge“ (aufgrund verschiedentlicher Informations-Quellen & Ausdrucks-Stilen mit Forschungs-, Alltags-, Wissenschaft- & persönlichen Erlebnis-Hintergrund zum Thema) zu ermöglichen.

Zusätzlich zu den eingebrachten Centering-Texten ermöglichte die Trainerin den Zutrainierenden ein aktuelles persönliches Anliegen bzw. Thema (z.B. „Ärger mit einem Kollegen im Nebenjob“) einzubringen oder anhand von Audiokassetten/CDs (mit Auszügen aus Beratungs- oder Coaching-Gesprächen) sich bezüglich ihres ZuHör-Verhaltens „abzuhören“ bzw. sich zu reflektieren und sich hinsichtlich des jeweiligen Schwerpunktthemas auszuprobieren & zu trainieren.
Die Trainerin praktizierte ihrerseits konsequent Methoden wie z.B. „Transparentes Denken“, Paraphrasieren, Erkenntnisgenerierendes Fragen, etc., um ihre ZuHör-Kompetenz den Zutrainierenden transparent zu machen und als Vorbild/Beispiel zu dienen bzw. zu deren Orientierung Impulse zu setzen. Hierzu ein Beispiel aus der Trainings-Praxis:

Student Oliver: „Ich möchte meine Prüfungen hier in der Universität besser bestehen und gut vorbereitet sein. Ich weiß ja, dass ich eigentlich meine Zeit zum Lernen anders einteilen müsste, aber dann hätte ich weniger Zeit für meine Mitbewohner."

Studentin Christine: „Ja, das kenne ich. Mir geht das genauso."

ZuHör-Trainerin: „Oliver, ich nehme Bezug auf ihre Äußerung und bringe mich transparent denkend an dieser Stelle ein, um Ihnen, den ZuHören-Trainierenden beispielhaft zu verdeutlichen, was & wie ich hörte. Zunächst möchte ich mich mittels der Technik des Paraphrasierens vergewissern, ob ich Ihre Aussage inhaltlich richtig erfasste. Verstehe ich Sie richtig, dass sie Wert darauf legen, Ihre Prüfungen zu Ihrer Zufriedenheit zu bestehen und dazu mehr Zeit investieren müssten, die sie an anderer Stelle einsparen?

Student Oliver: „Ja, das stimmt. Sie haben den Inhalt meiner Worte zutreffend wiedergegeben."

ZuHör-Trainerin: „Oliver, das war ein Teil dessen, was ich hörte. Für mich klang in Ihrer Äußerung auch eine gewisse Unsicherheit an. Ich vernahm auf der einen Seite Ihren Wunsch oder Ihre Absicht, erfolgreich die Anforderungen in der Universität zu bestehen. Andererseits meine ich in Ihrer Stimme auch so etwas wie Wehmut oder Bedauern zu hören, wenn Sie daran denken, mehr Zeit auf sich und ihre Studien zu verwenden und weniger als bisher für Ihre Mitbewohner da zu sein. Oliver, welche Veränderung-Prozesse erlebten Sie jetzt gerade, in den letzten Minuten?"

Student Oliver: „Veränderungsprozesse! Das kann man wohl sagen. Was ich gerade von Ihnen hörte, trifft voll zu und ist eigentlich genau das, was ich in mir spüre. Also, das mit der Unsicherheit ist jetzt nichts wirklich Neues für mich, eigentlich, aber zuhören, was ich meinte und was sich sozusagen in meinem Innersten abspielte, bewirkte irgendetwas in mir. Auf jeden Fall glaube ich, haben Sie mich voll verstanden. Und ich mich selbst jetzt auch: ich fürchte mich ein bisschen davor, meinen Mitbewohnern zu sagen, dass ich jetzt mehr Zeit für mich selbst brauche, um erfolgreich zu sein. Ich glaube, das hängt damit zusammen, dass es in meiner Familie immer verpöhnt war, zuerst an sich selbst zu denken. Mir wird jetzt bewusst, dass dieser Familien-Mythos ein echter Hemmschuh für mich ist. Schließlich will ich anderen ja helfen und an andere denken, aber dazu muss ich mein Studium erst einmal erfolgreich abschließen!"

Als Trainings-Methoden praktizierte & führte die Trainerin in allen vier Trainings-Gruppen folgende „Tools“ ein:

- „Erkenntnisgenerierendes Fragen“ (Karl-J. Kluge) & Impuls-Fragen
- „Story telling“
- Übungen zur emotionalen & kognitiven Entleerung (z.B. „Drehbuch-Methode“, Konzentrationsübungen, kurze Meditationen)
- „Freischwebende Aufmerksamkeit" (D.Bohm)
- „Transparentes Denken“ (K.-J.Kluge & J.M.Siebert)
- Paraphrasieren
- “Feed-back & Feed-Forward” (D.Goldsmith)
- "Reflection in/on action” (D.Schön)
- “Hör-Szenario” (K.-J.Kluge & J.M.Siebert), (siehe Anhang)
- „Reduktive Zielorientierung“ (RZO)
- ZuHör-LernProzess-Tagebuch (LPT), (siehe Anhang)
- S-M-A-R-T (= Methode zum Setzen von Trainings-Zielen:
  S= spezifisch, M= messbar, A= aktuell, R= relevant, T= terminierbar)
- "Transfer-Monitoring" (K.-J.Kluge), (siehe Anhang)

Allen vier Trainingsgruppen diente folgende literatur-wissenschaftliche Pflicht-Lektüre bzw. „essential literature“ als Grundlage:

- Friedemann Schulz von Thun, Miteinander Reden (1). Störungen und Klärungen. Rowohlt 2005, Grundlagen Teil A I & II
- Helmut Stich, Kernstrukturen Menschlicher Begegnung. München 1977. (Auszüge, Seiten 27-65)

Darüber hinaus empfahl die Trainings-Leiterin und Autorin den Studierenden sich in folgende Literatur einzulesen:

- Erich Fromm, Von der Kunst des Zuhörens. Therapeutische Aspekte der Psychoanalyse. Ungekürzte Ausgabe, Ullstein Taschenbuch, München, 2.Aufl. 2007. Kapitel 8 „Psychoanalytische „Technik“ oder die Kunst des Zuhörens“

- Theodor Reik, Hören mit dem dritten Ohr. Die innere Erfahrung eines Psychoanalytikers. Verlag Dietmar Klotz, Frankfurt am Main, 2007, 3. unveränderte Auflage. Teil II, Kapitel 7-17
- Margarete Imhof, Zuhören. Psychologische Aspekte auditiver Informationsverarbeitung. Göttingen 2003
- http://www.hr-online.de/website/specials/wissen/index.jsp?key=standard_document_25431284; oder google: „Funkkolleg Zuhören“, Übersicht „Das Funkkolleg als Podcast“, Titel: 9, 12, 23, (bei Bedarf 4,5,6,7,9,29), oder: V.Bernius/ P.Kempler/ R.Oehler/ K.-H.Wellmann (Hg.), Erlebnis Zuhören. Eine Schlüsselkompetenz wieder entdecken. Edition Zuhören, Göttingen 2007

6.3.2 Trainings-Prozess

„Lern-Trainings-Spirale“

Die in der Abbildung Nr. 32 dargestellte Lern-Trainings-Spirale dient Ihnen als Anregung, um die Gestaltung der Trainings-Prozesse mitzuvollziehen. Die Trainings-Durchführung dieser erfahrungs-didaktischen, spiralförmig angelegten Lehr-Lern-Arrangements entspricht deren Durchführung einer "typischen" Trainings-Stunde.

Basierend auf den Grundlagen des L.i.N.D.®-Ansatzes werden folgende, wiederkehrende Trainings-Elemente von der Trainerin angeleitet (siehe Abb. 32):

- Instruieren, z.B. "Hören Sie die von Thun´schen „Vier Seiten einer Nachricht“ anhand des soeben von ihrem Kommilitonen Geäußerten!“
- Trainieren, z.B. die ZuHörenden üben sich darin, aus einer Botschaft/Aussage/Nachricht Aspekte der Selbstoffenbarung, den Sachinhalt, dass (wahrscheinlich) zu Grunde liegende Gefühl, den Appell bzw. Konsequenzen für den Gehörten aus dem Gehörten zu hören
- Reflektieren, z.B. anhand von Impuls-Fragen wie "Was hörte ich?", "Worauf richtete ich meinen auditiven Fokus?", "Welcher Worte forderten mich emotional/kognitiven?", "Mit welcher inneren Haltung/Vorurteilen/Erwartungen hörte ich dem Anderen zu?", "Was nehme ich mir zu üben als nächstes vor?"

- Arrangieren, z.B. Anbieten und Auswählen von bereitgestellten Methoden oder Arbeits-Formen (Paar-, Kleingruppen-Arbeit, Plenum), Reorganisieren eigener Reflektion-Ergebnisse
- Interiorisieren, z.B. Verinnerlichen der zugelassenen auditiven, emotionalen und kognitiven Trainings-Erfahrungen
- Evaluieren, z.B. Bewerten der Trainings-Angebote, der eigenen Lern-Erfolgsschritte
- Transferieren, z.B. mittels Impuls-Fragen/erkenntnisgenerierenden Fragen wie: "Welche der von mir heute geübten Methoden/Haltungen trainiere ich ab sofort mindestens 3x täglich?" , oder mittels "Transfer-Monitoring"
- Feedback, z.B. bzgl. dargebotener, themenorientierter Kurz-Präsentationen von Seminar-Teilnehmern, bzgl. des Sich-Einbringens aller Trainings-Teilnehmer in den Trainings- & Lern-Prozess
- Transfer-Training, z.B. Umsetzen des Gelernten/Gehörten bzw. der Trainingsinhalte & -Ziele im Anschluss an die Seminar-Stunden (Zuhause, im Freundeskreis, im Job/bei der Arbeit, in anderen Universitäts-Seminaren)

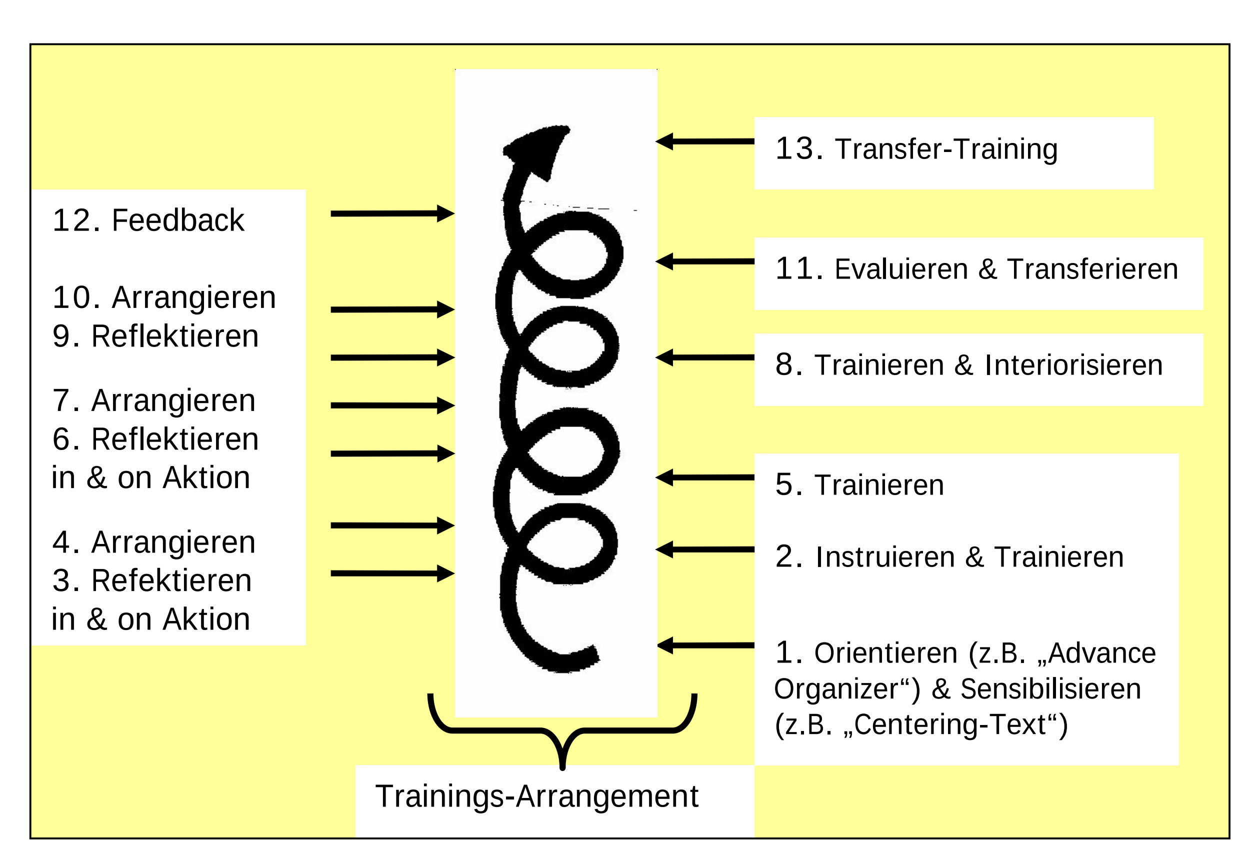


Abb. 32: Trainings-Spirale: „Implementieren Auditiver Kompetenzen“

Das Trainings-Arrangement in Form einer Trainings-Spirale und der sich abwechselnden Präsenz- & Transfer-Phasen ermöglichte den Trainierenden, sich nach eigenem Tempo und Lern-Stil den Trainings-Zielen zu nähern und ihre individuellen auditiven Kompetenzen Person-gerecht anzulegen & auf der Basis einer L.i.N.D.®-basierten Beziehungs-Didaktik[287] auszubauen. Vergleichen Sie meine Erläuterungen zur Evaluation in Kapitel 7.

Trainings-Curriculum bzw. Module für “Training Auditiver Kompetenzen”

Abbildung 33 zeigt den inhaltlichen Aufbau sowie die Ziele der Trainings-Module. Aufbauend auf den Basis-Voraussetzungen (physiologische Hör-Fähigkeit & LearningWILL) arrangierte ich vier Trainings-Module, die sich auf mehrere Seminar-Einheiten verteilten. Darüber hinaus gab es zwischen den verschiedenen Trainings-Modulen fließende Übergänge (visualisiert anhand der unterbrochenen Linien), d.h. Trainings-Elemente aus einer vorangegangenen Trainings-Einheit wurden in der folgenden erneut angesprochen, vertieft bzw. daran angeknüpft.

[287] Vgl. Britta Freitag & Karl-J.Kluge´s Erkenntnisgenerierendes Fragen, vgl. „Brittas & Carls Leitfaden zum Er-kenntnis-generierenden Fragen“; sowie Teil 1 dieser Studie, Kapitel 5

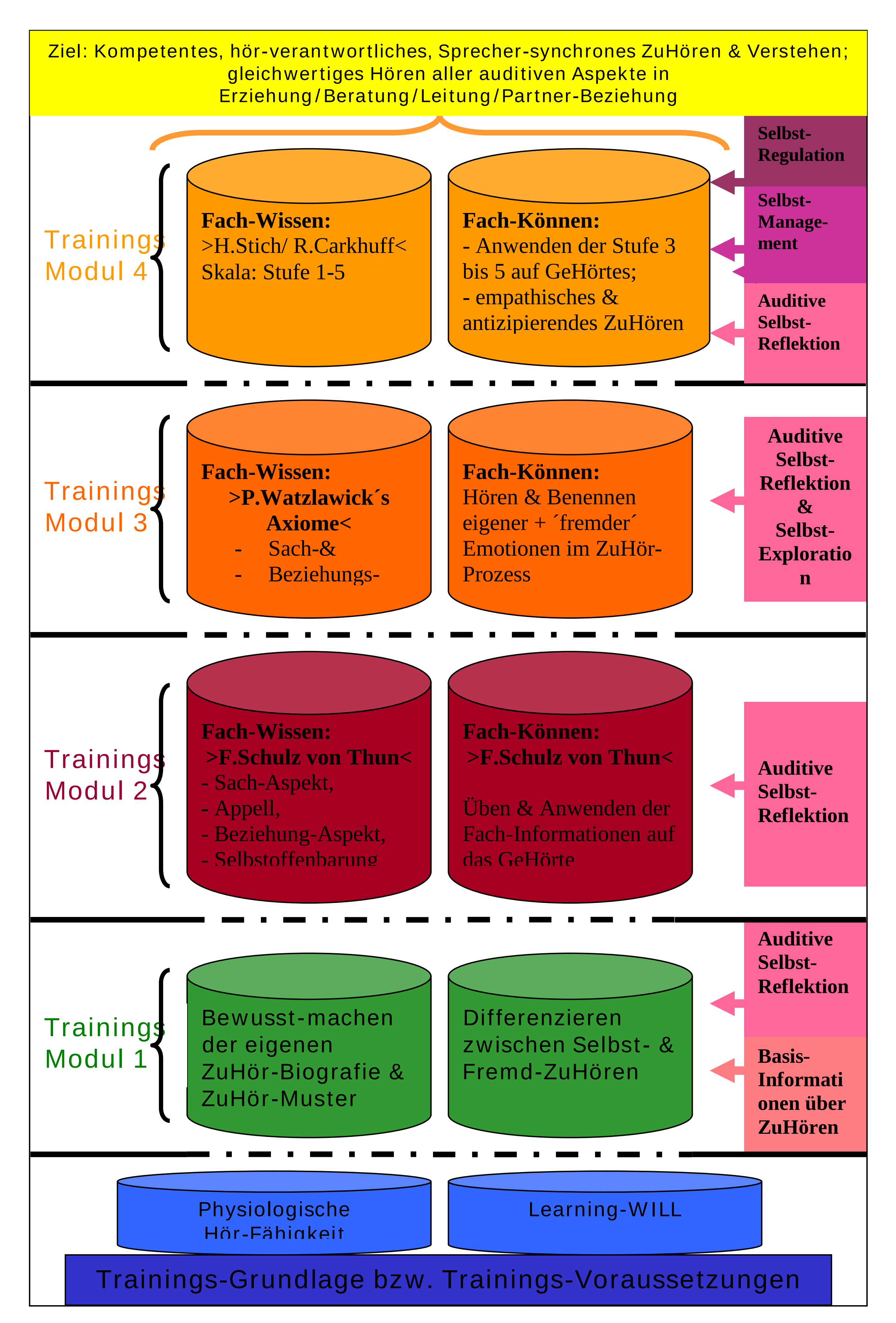


Abb. 33: Module für das “Training Auditiver Kompetenzen” (TAK) ©JMS

6.3.3 Identifizierungs-Merkmale der Trainings-Gruppen

In den vorangegangenen Abschnitten erläuterte ich die gemeinsamen Grundlagen für alle vier Trainings-Gruppen "Training Auditiver Kompetenzen". Hier stelle ich nun einzelne Merkmale der Trainingsgruppen dar. Anhand meiner Informationen & Beschreibungen zu den vier Trainings-Gruppen sowie zur Kontroll-Gruppe eröffne ich Ihnen Einblicke in deren Besonderheiten bzw. verschiedene Merkmale. Diese Transparenz biete ich Ihnen, damit Sie die "realen" Trainings-Bedingungen, unter denen ich meine Trainings & Trainings-Evaluation durchführte, nachvollziehen.

Die Kontrollgruppe

Die Kontrollgruppe traf sich erstmal Mitte April 2008 im Rahmen eines Grundseminars 1, „E-Pädagogik und Didaktik“. Acht Studierende fanden sich auf diesem ersten Vorbereitungstreffen spontan als Gruppe für das Thema "Hören als sinnvolles ZuHören, Verstehen & Feedback-spenden“, nachdem sie sich über die Rahmenbedingungen dieser Arbeitsgruppe informiert hatten:

- den Themenschwerpunkt „Hören als sinnvolles ZuHören, Verstehen & Feedback-spenden“ gilt es sich eigenständig & selbstverantwortlich zu erarbeiten
- die Kontrollgruppe hatte fünf Wochen Zeit, um sich das Thema „ZuHören“ „anzueignen“, zu trainieren bzw. vorzubereiten
- die Gruppenmitglieder organisierten ihre Arbeitsprozesse eigenverantwortlich
- nach fünf Wochen „Selbstlern-Phase“/Gruppenarbeit präsentierten die Teilnehmenden der Kontrollgruppe ihr „Auditives Wissen & Können“ an einem „Kompakt-Wochenende“ in Form von Feedback-spenden in Bezug auf das Gehörte & Verstandene jeweils im Anschluss an die Präsentationen anderer Seminar-Gruppen
- Während des Vorbereitungstreffens und im Verlauf der fünf Wochen "Selbstlern-Phase" erhielten die Studierenden der Kontrollgruppe keinerlei "Auditives-Training“ von der LernBEGLEITERIN; Rückfragen & Lern-Prozess-Begleitung per Email-Kontakt zwischen Studierenden und LernBEGLEITERIN waren erwünscht, um die Studierenden in ihren Lern-Prozess-Schritten "auf

Kurs" zu halten, d.h. um sicherzustellen, dass das Beabsichtigte und Gemeinte in diesem Sinne gehört und verstanden wurde

- den Mitgliedern der Kontrollgruppe stand dieselbe Literatur bzw. Pflicht-Lektüre zur Verfügung wie den vier Trainingsgruppen "Studenten 07/08", „Studenten 08/09“, „E-Coaches vor dem Volontariat“ und „E-Coaches im Volontariat“
- die Studierenden der Kontrollgruppe verpflichteten sich zu folgenden Lern-Leistungs-Anforderungen:

Lern-Leistungs-Anforderungen für die Kontroll-Gruppe
Selbstständiges Erarbeiten des Themas „ZuHören“ anhand der vorgegebenen Literatur
Dokumentation der LernProzess-Schritte anhand des LernProzess-Tagebuches nach jeder „Selbst-Lern-Einheit“
Teilnahme an der wissenschaftlichen Begleitung mittels (Selbst-) Einschätzung anhand des Evaluationsbogens zur Kompetenzerfassung & -steigerung zu Beginn und am Ende des Seminarzeitraumes von ca. fünf Wochen (siehe Anhang)
Anlegen eines Emotions-Vokabulars =„EmotiKon“ (J.M.Siebert)
„Präsentation“ (i.S.v. Angewandtes Wissen) der Erarbeiteten ZuHör-Ergebnisse in Form von qualifizierten Feedbacks in Bezug auf das GeHörte, ZuGeHörte & Verstandene der anderen Präsentations-Gruppen

Trotz angekündigter Mehrarbeit (Fragebögen, LernProzess-Tagebücher) entschieden diese sechs Studentinnen und zwei Studenten, die einander zuvor nicht kannten, das Thema "Hören als sinnvolles ZuHören, Verstehen & Feedback-spenden“ sich zu erarbeiten. In den sich anschließenden Minuten des Vortreffens sprachen die Studierenden sich bzgl. der selbst zu gestaltenden Arbeitsplanung und Lernorganisation ab, verabredeten, wann & wie sie sich in den kommenden Wochen treffen und auf das Thema „ZuHören“ vorbereiten wollten. Die Studierenden stellten der LernBEGLEITERIN Anfragen nach den bereits zuvor präsentierten, visuell und verbal vermittelten Rahmenbedingungen und

erhielten jeweils eine Kopie der Lern-Leistungs-Anforderungen sowie dazugehöriges Arbeitsmaterial (LernProzess-Tagebuch, Literatur). Bevor diese erste Seminarphase endete, füllte jedes Mitglied der Kontrollgruppe ihren/seinen Evaluationsbogen (vgl. Kapitel 6, Abschnitt „Evaluationsformen & -Methoden“) aus und händigte diesen der LernBEGLEITERIN aus.

Während dieser ersten „Kennlernphase“, entwickelte sich in der Trainerin/ LernBEGLEITERIN der„ Erste Eindruck, den ich Ihnen, den Lesenden, an dieser Stelle schildere, um an späterer Stelle in die Auswertung und die Wertungen meiner Evaluation einfließen. Während des ersten Zusammentreffens der Mitglieder der Kontroll-Gruppe, machte ich folgende auditiven (und visuellen) "Entdeckungen": das auditive Verhalten der Mitglieder zeichnete sich aus durch

- wiederholtes Stellen derselben Fragen, z.B. „Was ist ein LernProzessTagebuch“, „Wann treffen wir uns das nächste Mal wieder?“, „Was müssen wir denn jetzt machen?“,
- Blättern in den Terminkalendern und Unterlagen,
- gelegentliches Gähnen,
- sich ins Wort fallen,
- wiederholtes nach dem Namen der anderen Mitglieder fragen bzw. gar nicht sich namentlich vorstellen und
- eine von den Studierenden ausgehende körperliche Unruhe, z.B. Gähnen, sich die Augen reiben, mit den Händen in Arbeitspapieren blättern, usw.

Die Studierenden wirkten auf die LernBEGLEITERIN am Thema interessiert und der „offenen“ bzw. selbstorganisierten Aufgabenstellung, zugleich freudig aufgeregt, ungeduldig und auch erschöpft bzw. müde. Zugleich wirkten die Gruppenmitglieder auf sich bezogen (in ihren Kalendern nach freien Terminen suchend, Fahrt- & Übernachtungs“probleme“ mitteilend, Unterlagen lesend), teilweise mit Kontaktaufnahme mit den noch unbekannten Gruppen- bzw. Arbeitsmitgliedern befasst, und doch, so der Eindruck der LernBEGLEITERIN, hörten sie einander kaum aufmerksam zu: einige Kontrollgruppen-Mitglieder „schnappten“ Informations-Sequenzen auf wie „nächstes Treffen“, reagierten mit „gegen- Meinungen“ wie „Ich kann aber nicht!", kommentierten Mitteilungs-Sequenzen, indem sie dem anderen ins

Wort fielen, sich während ihrer Gespräche einem anderen Wortbeitragendem zuwendeten. Schließlich einigten sie sich 7:1 auf einen neuen Gruppenarbeitstermin.
Mir ist es wichtig, Ihnen bereits an dieser Stelle Informationen bzgl. der Kontrolle-Gruppe mitzuteilen. Die Reliabilität der Kontrolle-Gruppe schien für die wissenschaftliche Studie der Autorin zunächst „negativ“ (= nicht im erwünschten und erwarteten Sinn) beeinflusst zu werden:

a) Trotz der zuvor mündlich & schriftlich bekannt gegebenen Rahmenbedingungen, erhielten die LernBEGLEITERIN ausschließlich von vier von acht Gruppenmitgliedern, und nach wiederholten schriftlichen Aufforderungen, einzelne LernProzess-Tagebücher, und
b) am Präsentations-Wochenende, nach der Selbst-Lern-Phase, sollte - wie vereinbart - in die Kontrolle-Gruppe ihr selbst gesteuertes & selbstverantwortetes „neues Wissen“ über ZuHören in Form von Feed-backs (zu Präsentationen anderer Studiengruppen) praktizieren, z.B. in Form von Formulierungen wie: „Ich hörte dich Worte wie `Unsicherheit und beeindruckend` aussprechen. Dies ermöglichte mir, mich in deine Situation hinein zu versetzen und ich hörte, wie verunsichernd und beängstigend die Recherchen für euch gewesen sein mussten....“. Stattdessen formulierten die "ZuHör"-Mitglieder Feedback-Äußerungen wie z.B. „Ich halte es für halbwegs kritikwürdig,...“ oder "Was ihr gesagt habt, ist von Vorteil. Ich fand gut... Mir hat's Spaß gemacht...", dabei fielen die "ZuHör-Experten" sich gegenseitig ins Wort und kritisierten einander vor den anderen Studierenden. In Folge ihres "unprofessionellen" ZuHör-Verhaltens und massiver Kritik seitens der anderen Studierenden, nahm die ZuHör-Gruppe erstmals das Angebot ihrer LernBEGLEITERIN an, in Bezug auf die noch ausstehenden Feedbacks ein kurzfristiges „ZuHör-Coaching“ in Anspruch zu nehmen.

Entlang dieser beider Erlebnis-Situationen (a & b) stellte die Autorin die Vermutung an, dass der Kontroll-Gruppe zum einen die notwendige Lernbereitschaft („LearningWILL“ K.-J.Kluge) zum Zeitpunkt der Aufgabenstellung bzw. Seminar-Durchführung fehlte, und zum anderen, dass es diesem Gruppenmitgliedern schwer fiel, „angelesenes Wissen“ über ZuHören zu praktizieren (i.S.v. "kompetentes ZuHören" anzuwenden bzw. innerhalb von fünf Wochen zu verinnerlichen.)

Diesbezüglich liefert mir R.Gris Hinweise bzgl. Nachhaltigkeit von zu Lernendem: "Veränderungsprozesse auf der Ebene von Identität, Einstellungen und Werten sind im Prinzip wie die Vorgänge in einem Kaleidoskop. Wenn sie das Röhrchen bewegen, können sie nicht eine einzelne Glasscherbe bewegen, sondern es müssen immer alle Scherben gleichzeitig mit. Und so kann sich nur das gesamte Bild verändern. Und das braucht viel Zeit und Geduld.“[288]
Die LernBEGLEITERIN begab sich schließlich bewusst gewollt aktiv in den „ZuHör-Coaching-Prozess“, um weitere menschliche Eskalationen und nicht-fach-kompetentes Verhalten zu verringern. Sie brachte sich beispielhaft in ihrem ZuHör-Verhalten ein, indem sie den Gruppenmitgliedern Feedbacks anbot, in denen sie z.B. Sprecher-synchron gehörte Worte wiederholte, paraphrasierte, Verstandenes zusammenfasste und transparent-denkend gehörte Emotionen mitteilte. Diese, ihre Art des Feedbacks kommentierte ein Mitglied der Kontrolle-Gruppe mit den Worten: "Vielen Dank für dein Feed-back. Ich hatte gedacht, jetzt kommt voll die Kritik, was wir alles falsch gemacht haben. Aber das war ja ganz anders. Annehmbar!"

Die Trainings-Gruppe: „Studenten 07/08“

„Stud 07/08“	7 Personen	Zeitraum: 4 Monate, ca. 14 tägig. Präsenz 7 x 1,5 Std. Einheit	Präsenz-Phase (+Transfer-Aufgaben)

Die Trainings-Gruppe „Stud 07/08“ bestand vorwiegend aus Studierenden der Studiengänge Pädagogik und Heilpädagogik. Insgesamt 7 Personen nahmen regelmäßig, 7 Mal am Trainings-Seminar „Hört - aber fair! Von KleinOhrPädagogen und neueren Erkenntnissen der Beratungs- und Unterrichtsforschung“ teil. Dieses Seminar wurde im vierzehntägigen Rhythmus jeweils freitags nachmittags durchgeführt. Schwerpunktmäßig trainierten sich die Studierenden über jeweils 1,5 Stunde zum Thema Auditive Kompetenzen und übernahmen bzw. formulierten jeweils im Anschluss an die Seminar-Einheit individuelle Trainings-Transfer-Aufgaben, welche sie in der Zeit zwischen den Präsenz-Phasen sich zu üben vornahmen. Z.B.

[288] Richard Gris, 2008, Seite 32f

„Ich übe mich täglich in drei Gesprächen, z.B. mit meiner Mutter, mit meiner Mitbewohnerin und mit einer Kommilitonin, ihnen nicht ins Wort zu fallen, sondern ihnen zuzuhören bis sie ihre Aussage beendet haben.“ Die Studierenden nahmen an der wissenschaftlichen Begleitung dieses Trainings teil, indem sie vor Beginn der ersten Trainingsstunde sowie nach der letzten Trainings-Einheit ihre Selbsteinschätzung (Fragebogen) Vornamen und ihre Lern-Prozess-Schritte während des viermonatigen Seminars schriftlich dokumentierten (siehe Kapitel 7, Auswertung der empirischen Forschungsergebnisse).

Die Studierenden der Gruppe „Stud 07/08“ nahmen freiwillig, d.h. ohne die Absicht und Notwendigkeit einen Leistungs-Nachweis bzw. „Schein“ zu erbringen, teil. Mit den Worten einer Teilnehmerin gesprochen: „Ich habe bisher nur an Pflichtveranstaltungen und Vorlesungen teilgenommen und da wird immer ganz viel geredet. Und dann habe ich mir gedacht: stimmt ja, zuhören gehört ja auch zu Kommunikation. Deshalb wollte ich einmal schauen, was Sie zu diesem Thema zu sagen haben."

Die Trainings-Gruppe: „Studenten 08/09“

„Stud 08/09“	9 Personen	Zeitraum: 4 Monate, ca. 14 tägig. Präsenz 7 x 1,5 Std. Einheit	Präsenz-Phase (+Transfer-Aufgaben)

Trainings-Gruppe „Studenten 08/09“ fand sich unter dem Arbeitstitel "Hört – aber fair!“ und setzte sich zusammen aus Studierenden der Fachbereiche Pädagogik, Psychologie, Philosophie. Im Zeitraum über vier Monate nahmen im vierzehntägigen Trainings-Rhythmus insgesamt neun Personen über insgesamt sieben Trainings-Einheiten, für jeweils 1,5 Stunden teil. Neben dem Präsenz-Training bereiteten die Studierenden themenspezifische Kurz-Referate bzw. die Moderation einer Arbeits-Sitzung vor (z.B. P.Watzlawicks Axiome, 4- Seiten einer Nachricht i.S.v. F.Schulz von Thun) und setzten sich für die Zeit zwischen den Präsenz-Phasen individuelle Trainings-Transfer-Aufgaben. Z.B. „Ich übe mich in 4 Gesprächen täglich, dass Verstandene zu paraphrasieren.“ Die Studierenden dieser Gruppe wurden ebenfalls

anhand des Fragebogen-Verfahrens jeweils vor sowie nach Abschluss des Trainings und mittels Lern-Prozess-Tagebüchern wissenschaftlich begleitet bzw. evaluiert.
Im Unterschied zu der Trainingsgruppe „Stud 07/08“ bestand in die Gruppe „Stud 08/09“ vor allem aus Studierenden im Ersten Semester bzw. im Grund-Studium. Sie wirkten auf die Trainerin hoch motiviert. Diese Einschätzung erklärte sich die Trainerin damit, dass die Studierenden in diesem Seminar/Training (u.a. aufgrund Neuregelungen in der Studienordnung) die Möglichkeit erhielten, sog. „Credit Points“ (i.S.v. Leistungs-nachweisen, „Scheinen“) sich zu erarbeiten und zugleich sich dieses Seminar aus Interesse am Thema auszuwählen, da es nicht im Rahmen von „ Pflicht-Veranstaltungen“ vorausgesetzt wurde. Mit den Worten eines Teilnehmers: „ erst habe ich mir gedacht >das Thema klingt ja ganz interessant, mal schauen was dahinter steckt.< Jetzt bin ich ganz begeistert von der Art, wie Sie dieses Seminar gestalten (i.S.v. Lehr-Lern-Arrangement), dass uns nicht etwas einfach nur erzählt und vorgesetzt wird, sondern, dass es auf uns ankommt und wir aktiv mitgestalten. Und wenn ich dann noch die Möglichkeit erhalten, hier „Credit Points“ zu erwerben, wow, dann macht das Lernen richtig Freude. Obwohl es auch anstrengend ist.“

Die Trainings-Gruppe: „KEC vor dem Volontariat“

„KEC vor dem Volontariat“	13 Personen	Zeitraum: 6 Monate, 4 Präsenz-WoEnden	Präsenz- + Selbstlern-Phase

„(Kompakt-)Enrichment-Coaching“ (KEC) ist ein Trainingsprogramm der „Europäischen Gesellschaft für Coaching, Supervisionen und Klienting (EG)“[289] mit dem Arbeits- und Förderschwerpunkt: "Angewandte Potenzialförderung und Außergewöhnliches Lernen" L.i.N.D.®-Ansatz. Im Rahmen dieser "(Kompakt-) Enrichment-Coaching“-Ausbildung, erhielten 13 Erwachsene an vier Präsenz-Wochenenden - über sechs Monate verteilt - jeweils ein ca. 3stündiges Training Auditiver Kompetenzen. Darüber hinaus formulierten die Sich-trainierenden im Anschluss an die Trainings-Einheiten individuelle Trainings-Transfer-Aufgaben, wie

[289] Karl-J.Kluge; Volker Eichberg; Nina Marcus; Eva Kluge, 2005, Seite 4-7

z.B. „Ich transkribiere täglich fünf gehörte Sätze und wehrte sie anschließend bzgl. der von mir gehörten Sachinhalte, Appelle, Emotionen, Selbst-Kundgaben aus und Formulierung schriftlich, welche Konsequenzen sich aus dem von mir Gehörten ergeben könnten, wenn ich an der Stelle des Sprechenden gewesen wäre.“, mittels derer sie sich in ihren Auditiven Kompetenzen in den anschließenden Selbstlern-Phasen trainierten.

Auch die Teilnehmenden dieser Trainings-Gruppe schätzten ihr ZuHör-Verhalten, vor der ersten Trainings-Einheit sowie nach Abschluss des Kompetenz-Trainings, anhand des entwickelten Evaluationsbogens/Selbsteinschätzungs-Fragebogens ein.

Das Interesse der trainierenden „E-Coaches“ ist es, sich und andere „in ihrer (Eltern-) Kompetenz im Umgang mit „Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen“ (z.B. hochbegabte Kinder, Anm.d.V.) zu stärken, auszubilden und zu fördern."[290]

Ihre Motivation eigene Kompetenzen im Rahmen dieser Trainings-Ausbildung auszubauen und sich im förderlichen Einfluss auf das eigene Umfeld (Kinder, Ehepartner, Nachbarschaft, Arbeitskollegen) zu betätigen, wurde von der Trainerin als hoch eingestuft.

Die Trainings-Gruppe: „KEC im Volontariat“

„KEC im Volontariat“	12 Personen	2,5 Tage Vor-Training, 14 Tage aufeinander folgend	Präsenz- + Selbstlern-Phase

Der Verein „Eurotalent SkyLight e.V.“ veranstaltet seit über 20 Jahren einen Universitären Wissenschafts-Campus "Für Schüler und Jugendliche von 10-17 Jahren mit hoher Motivation, besonderen Bedürfnissen und Fähigkeiten.“[291] Begleitet werden die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen von Experten bzw. Coaches, die zuvor in einem Training bzw. in einer Ausbildung zum "Enrichment-Coach“ auf ihre LernBEGELITUNG vorbereitet und trainiert wurden. Die 12 Coaches, welche die Trainerin in dieser Studie evaluierte, erhielten an 2,5 Tagen - vor Beginn des

[290] Karl-J.Kluge; Volker Eichberg; Nina Marcus; Eva Kluge, 2005, Seite 4-7
[291] http://www.eurotalentskylight.de/

Wissenschafts-Campus - ein „Training Auditiver Kompetenzen“, welches sie in den folgenden 14 Tagen, z.B. in „Lern-Karriere-Geprächen“ und „Einzel-Coaching-Gesprächen“, mit den Kindern, Jugendlichen und Coaching-Kollegen zum Einsatz brachten bzw. anwendeten. In Arbeits-Geprächen (wie z.B. sogenannte „DeBriefing“, „Line-up“-Treffen, „Audits“ oder „Café on the Run“) reflektierten sie täglich mehrmals anhand von Ausschnitten aus Audio-Aufzeichnungen, Lern-Prozess-Tagebüchern, Erlebnis-Berichten u.a. ihr angewendetes ZuHör-Verhalten und setzten ihr "Training Auditiver Kompetenzen“ mit (neuen) Trainings-Transfer-Aufgaben fort. Z.B. „Ich höre verstärkt auf die tieferliegenden Gefühle, z.B. Freude oder Glück, der Sich-mir-mitteilenden, die selten Emotionen benennen. Mittels Rückfragen überprüfe ich das von mir Gehörte und regte mittels Impuls-Fragen zur emotionalen Selbstexploration an.“

Die Autorin bezeichnet die Gruppe „KEC im Volontariat“ als intensiv-Trainings-Gruppe, da die vor-trainierten E-Coaches ihr Wissen über Auditive Kompetenzen 14 tagelang „rund um die Uhr“ trainierten, anwendeten und reflektierten bzw. korrigierten (Vgl. Lern-Trainings-Spirale, Kapitel 6.3.2) und zugleich unter ungewohnten & fordernden Lern-& Lebensbedingungen (z.B. vorgegebene Zeit- & Rekreationsphasen, sich arrangieren in einer Großgruppe) sich freiwillig engagierten.

7 Feldforschung im Überblick

Oder: Ergebnisse & Auswertung der empirischen Forschungsergebnisse

Dieser Advance Organizer ist gedacht, um Ihnen die Komplexität der Forschungslandschaft anzuzeigen.

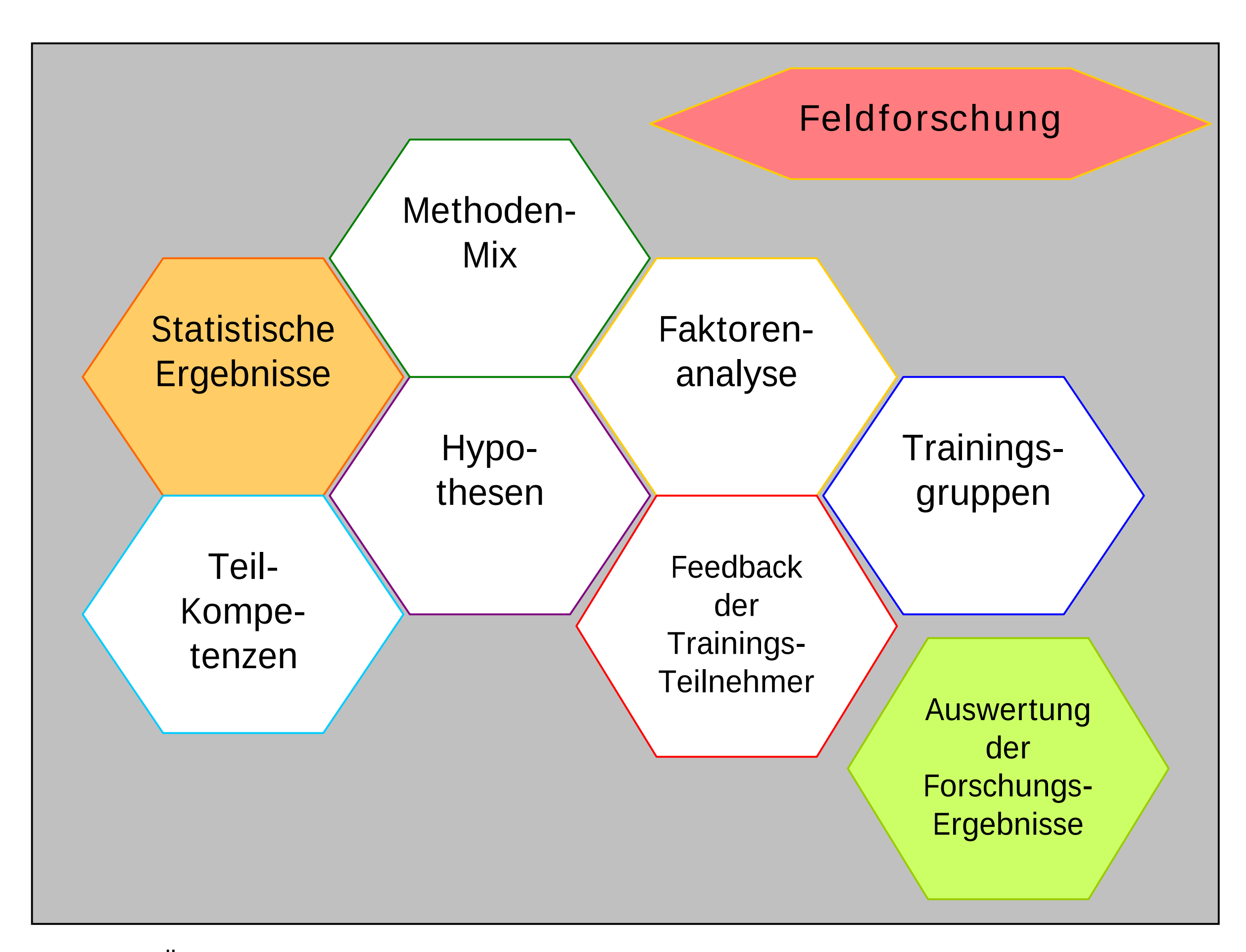


Abb. 34: Übersicht „Feldforschung: Auswertung der empirischen Forschungs-ergebnisse“

In diesem Kapitel präsentiere ich Ihnen meine Forschungsergebnisse in folgender Weise:

Im sich anschließenden Kapitel 7.1 stelle ich Ihnen meine statistischen Gesamt-Ergebnisse vor. Anhand dieser Mess-Ergebnisse überprüfe ich die von mir

aufgestellten Hypothesen und werte die Ergebnisse der Kategorien "Dialogisches ZuHören", "Empathisches ZuHören", "Sachbezogenes ZuHören" und "Selbstorientiertes ZuHören" aus.
Des Weiteren stelle ich erste Ergebnisse bzgl. der vier Trainings-Gruppen sowie der Kontrolle-Gruppe anhand der Fragebogen-Auswertungen zusammen und biete die Ergebnisse der Faktorenanalyse zur Beachtung an.
Auf der Grundlage meiner Forschungsergebnisse schließt sich dann im Kapitel 7.2 die Auswertung bzw. Diskussion der gewonnenen Forschungsergebnisse an.

7.1 Forschungsergebnisse

Zur Ermittlung empirischer Forschungsergebnisse[292] legte ich meine Feldforschung „so“ an, dass ich an dieser Stelle die Ergebnisse meines Methoden-Mix, bestehend aus den Fragebogen-Untersuchungen[293] (Kapitel 7.1) sowie Feedbacks (Kapitel 7.2) der Trainierenden aller Trainings-Gruppen, darlege und auswerte. Die statistische Auswertung erfolgte mittels des Messinstrumentes „Statistikprogramm SPSS“[294] inklusive T-tests und Wilcoxon-Rangsummen-Test.

7.1.1 Messergebnisse

Folgende Hypothesen galt es zu verifizieren bzw. zu falsifizieren:
Hypothese 1: Die Teil-Kompetenz "Dialogisches ZuHören“ wird von allen Befragten der vier Trainingsgruppen nach Abschluss ihres ZuHör-Trainings als höher, i.S.v. Kompetenz-Zuwachs, eingeschätzt als vor dem Training.

---

[292] Vgl. Udo Kuckartz; Thorsten Dresing; Stefan Rädiker; Claus Stefer, 2007
[293] Jürgen Bortz; Nicola Döring, 2006, Seite 253-256
[294] Vgl. Felix Brosius, 2008

Hypothese 2: Die Teil-Kompetenz "Empathisches ZuHören“ wird von allen Befragten der vier Trainingsgruppen nach Abschluss ihres ZuHör-Trainings als höher, i.S.v. Kompetenz-Zuwachs, eingeschätzt als vor dem Training.

Hypothese 3: Die Teil-Kompetenz "Sachbezogenes ZuHören“ wird von allen Befragten der vier Trainingsgruppen nach Abschluss ihres ZuHör-Trainings als niedriger, i.S.v. Reduzieren/Abbau von Sach-Fokus bzw. von Sach-Dominanz, eingeschätzt als vor dem Training.

Hypothese 4: Die Teil-Kompetenz "Selbstorientiertes ZuHören“ wird von allen Befragten der vier Trainingsgruppen nach Abschluss ihres ZuHör-Trainings als höher, i.S.v. Kompetenz-Zuwachs, eingeschätzt als vor dem Training.

Die Untersuchungs-Leiterin erwartet veränderte, i.S.v. Kompetenz-gesteigerte, Ergebnisse aller vier Trainings-Gruppen bezüglich aller vier Teil-Kompetenzen, wohingegen ein Kompetenz-Zuwachs ausschließlich im Bereich "Sachbezogenes ZuHören“ als Trainings-konträr gewertet würde. M.a.W. Die Trainerin/Untersuchungs-Leiterin geht davon aus, dass kompetentes ZuHören alle vier Teil-Kompetenzen beinhaltet und insbesondere die „Sach-Inhalte“ nicht die emotionale Ebene dominieren.

Gesamtergebnisse

Teil-Kompetenz	Kontroll-gruppe	KEC vor dem Volontariat	KEC im Volontariat	Studenten 07/08	Studenten 08/09
Empathisches ZuHören					
Mittelwert vorher	*37,0*	*37,54*	*41,00*	*35,00*	*35,67*
Mittelwert nachher	*38,25*	*40,62*	*44,33*	*34,14*	*40,11*
Signifikanz T-Test	*0,27*	*,02*	*,05*	*,27*	*0,013*
Signifikanz Wilcoxon	*0,22*	*,03*	*,05*	*,27*	*0,02*
Dialogisches ZuHören					
Mittelwert vorher	*18,38*	*19,38*	*21,16*	*18,29*	*18,44*
Mittelwert nachher	*18,50*	*20,69*	*22,83*	*17,71*	*20,11*
Signifikanz T-Test	*0,86*	*0,12*	*,056*	*0,10*	*0,1*
Signifikanz Wilcoxon	*0,73*	*0,11*	*,051*	*0,10*	*0,1*
Sachbezogenes ZuHören					
Mittelwert vorher	*11,50*	*12,85*	*12,58*	*12,43*	*11,89*
Mittelwert nachher	*12,13*	*13,54*	*13,17*	*12,14*	*12*
Signifikanz T-Test	*0,10*	*0,16*	*0,38*	*0,60*	*0,76*
Signifikanz Wilcoxon	*0,10*	*0,18*	*0,31*	*0,70*	*0,74*
Selbstorientiertes ZuHören					
Mittelwert vorher	*18,50*	*23,62*	*25,00*	*22,86*	*20,44*
Mittelwert nachher	*20,25*	*26,92*	*27,42*	*23,00*	*21,89*
Signifikanz T-Test	*,082*	***,000***	*,005*	*0,90*	*0,29*
Signifikanz Wilcoxon	*,068*	***,002***	*,006*	*0,83*	*0,21*

Anmerkung: Tabelle rot = signifikant, magenta = sehr signifikant, orange = fast signifikant

Grundsätzlich: In den Trainingsgruppen „KEC vor dem Volontariat“, „KEC im Volontariat“, „Studenten 08/09“ sowie in der Kontrollgruppe schrieben sich die Trainierenden in allen vier auditiven Teil-Kompetenzen nach der Trainings-Phase höhere Werte als am Anfang des Trainings zu. Der

Kompetenz-Zuwachs erwies sich in einigen Bereichen als statistisch signifikant.

Hypothese 1: Die Teil-Kompetenz "Dialogisches ZuHören“ wird von allen Befragten der vier Trainingsgruppen nach Abschluss ihres ZuHör-Trainings als höher, i.S.v. Kompetenz-Zuwachs, eingeschätzt als vor dem Training.

Während in der Teil-Kompetenz "Dialogisches ZuHören“ die Steigerung der Selbsteinschätzungen in der Kontrollgruppe sich als sehr gering erweist, zeigt sich eine tendenzielle Verbesserung in den Trainingsgruppen "KEC vor dem Volontariat", „KEC im Volontariat" und "Studenten 08/09“ tendenziell größer und wird bei der Gruppe "KEC im Volontariat" als beinahe signifikant errechnet.
Die Hypothese 1 wurde somit bei keiner der Gruppen statistisch signifikant bestätigt. Die Ergebnisse weisen jedoch bei den Gruppen "KEC vor dem Volontariat“ und „ Studenten 08/09“ tendenziell auf eine Verbesserung hinsichtlich ihrer Teil-Kompetenz „Dialogisches Zuhören" durch das Training hin.

Hypothese 2: Die Teil-Kompetenz "Empathisches ZuHören“ wird von allen Befragten der vier Trainingsgruppen nach Abschluss ihres ZuHör-Trainings als höher, i.S.v. Kompetenz-Zuwachs, eingeschätzt als vor dem Training.

Statistisch signifikante Verbesserungen hinsichtlich der Teil-Kompetenz „Empathisches Zuhören" wurden bei den Teilnehmenden der Trainingsgruppen "KEC vor dem Volontariat“, „KEC im Volontariat“ und" Studenten 08/09" berechnet.
Für diese drei Trainings-Gruppen wird die Hypothese 2 bestätigt.

Hypothese 3: Die Teil-Kompetenz "Sachbezogenes ZuHören“ wird von allen Befragten der vier Trainingsgruppen nach Abschluss ihres ZuHör-Trainings als

niedriger, i.S.v. Reduzieren/Abbau von Sach-Fokus bzw. von Sach-Dominanz, eingeschätzt als vor dem Training.

Bezüglich der Teil-Kompetenz "Sachbezogenes ZuHören" gab es in keiner Trainings-Gruppe signifikante Werte-Veränderungen. Tendenziell wiesen die Ergebnisse der Befragten der Kontrollgruppe eine statistisch signifikante Steigerung bezüglich eines einzelnen Items (Frage 29) und die Ergebnisse der Befragten der Trainingsgruppen „KEC vor dem Volontariat“, „KEC im Volontariat“ und „Stud. 08/09“ leichte Steigerungen auf.
Die Hypothese 3 wurde somit nicht bestätigt.
Als Erklärung für dieses unerwartete Ergebnis, so folgert die Untersuchungs-Leiterin, sei davon auszugehen, dass mittels des ZuHör-Trainings das "Sachbezogene ZuHören" für den ZuHör-Prozess unvermindert bedeutsam bleibt. Zugleich bestätigen die Ergebnisse der Hypothesen 1, 2 und 4, dass aufgrund des ZuHör-Trainings die notwendigen Teil-Kompetenzen für kompetentes ZuHören gesteigert werden. Die Trainerin und Untersuchung-Leiterin sieht in diesem Ergebnis einen entscheidenden und erfolgreichen Trainings-Weg, um der „die Sach-Ebene dominierenden Beziehungs-Ebene“ (Vgl. P.Watzlawick) zu seiner entsprechenden Ausdrucks-Form zu verhelfen. M.a.W. Während in Alltags- & Fach-Gesprächen die dargelegten bzw. angeführten „Fakten“ tatsächlich von Beziehungs-Aspekten und von "emotionaler Aufladung“ gefärbt sind, ermöglicht kompetentes ZuHören allen auditiven Aspekten gleichwertig gerecht zu werden.

Hypothese 4: Die Teil-Kompetenz "Selbstorientiertes ZuHören“ wird von allen Befragten der vier Trainingsgruppen nach Abschluss ihres ZuHör-Trainings höher, i.S.v. Kompetenz-Zuwachs, eingeschätzt als vor dem Training.
Statistisch signifikante Verbesserungen hinsichtlich der auditiven Teil-Kompetenz "Selbstorientiertes ZuHören" zeigte sich bei beiden Volontariats-Gruppen: in der Gruppe "KEC vor dem Volontariat“ ist der Kompetenz-Zuwachs hinsichtlich des "Selbstorientierten ZuHörens" als sehr signifikant errechnet worden. In der Kontrollgruppe und den Trainings-Gruppen „Studenten 07/08“ und „Studenten 08/09“ zeigt sich eine tendenzielle Steigerung.

Die Hypothese 4 wurde somit für beide Volontariatsgruppen statistisch signifikant bestätigt.

7.1.2 Ergebnis-Zusammenfassung

Fasst „man" die Gesamt-Ergebnisse aus der Vor- und Nachbefragung der Trainings-teilnehmer zusammen, weisen die statistischen Berechnungen signifikante Wertsteigerungen der Trainings-Gruppen
„KEC im Volontariat" (3x Signifikanz: „Empathisches ZuHören" & „Selbstorientiertes ZuHören" & „Dialogisches ZuHören"),
„KEC vor dem Volontariat" (2x Signifikanz: „Empathisches ZuHören" & „Selbstorientiertes ZuHören"), und
„Studenten 08/09" (1x Signifikanz: „Empathisches ZuHören") auf.
Entgegen der tendenziellen Werte-Steigerungen zeigen die statistischen Ergebnisse der Kontrollgruppe sowie der Trainings-Gruppe „Studenten 07/08" deutliche Werte-Einbußen auf. Diese „Einbußen" werden von der Untersuchungs-Leiterin als Hinweise darauf verstanden, dass das ZuHör-Training bei den Teilnehmern der Trainings-Gruppe „Studenten 07/08" und das „eigenständige & selbstverantwortete Lernen" der Kontrollgruppen-Mitglieder zu keinem Kompetenz-Zuwachs führte, sogar zu gegenläufigen Ergebnissen führte.
Entgegen der Vorannahmen, weisen die Ergebnisse der Trainings-Gruppe "Studenten 07/08" tendenziell einen leichten "Abfall" in den Teil-Kompetenzen „Empathisches ZuHören", „Dialogisches ZuHören" und „Sachbezogenes ZuHören"; die tendenzielle Kompetenz-Steigerung in der auditiven Teil-Kompetenz „Selbstorientiertes ZuHören" darf als gering bezeichnet werden.
Augenscheinlich ist der Unterschied zwischen der Trainings-Gruppe „KEC im Volontariat" und der Trainings-Gruppe „Studenten 07/08" hinsichtlich ihrer Selbsteinschätzung in der Teil-Kompetenz „Empathisches ZuHören": die Trainierenden „KEC im Volontariat" wiesen bereits zu Beginn der Trainings-Evaluation einen Durchschnittswert von 41 Punkt-Werten auf und steigerten sich noch einmal deutlich auf 44,33 Punkt-Werten.

Die Gruppe „Studenten 07/08“ hingegen zeigte leichte Kompetenz-Einbußen - ausgehend von einem niedrigen Anfangswert – von 35 auf 34,14 Punkt-Werten.
Ähnlich leichte Unterschiede bezüglich ihrer Selbsteinschätzungs-Ergebnisse weisen die beiden Gruppen „KEC im Volontariat“ und „Studenten 07/08“ auch in den Teil-Kompetenzen „Dialogisches ZuHören“ (Gruppe „KEC im Volontariat“ von 21,17 auf 22,83 Punkt-Werten sowie Gruppe „Studenten 07/08“ von 18,29 auf 17,71 Punkt-Werten) und in der Teil-Kompetenz „Selbstorientiertes ZuHören" Gruppe „KEC im Volontariat“ von 25 auf 27,42 Punkt-Werten sowie Gruppe „Studenten 07/08“ von 22,86 auf 23 Punkt-Werten.

Wie ist das möglich? Was ist ursächlich für diese Trainings-Effekte/-Ergebnisse? Zur Auswertung lesen Sie die Erläuterungen & Erklärungs-Ansätze der Untersuchungs-Leiterin in Kapitel 7.2, im Anschluss an und unter Berücksichtigung der Messergebnisse in den einzelnen Teil-Kompetenzen sowie der Faktoren-Analyse.

7.1.3 Messergebnisse in den einzelnen Teil-Kompetenzen

Teil-Kompetenz „Dialogisches ZuHören“

Informationen zur „Lesart“ der Tabelle: Erste Zeile: Mittelwert vorher; Zweite Zeile: Mittelwert nachher; Dritte Zeile: Signifikanz T-Test (rot = signifikant, magenta = sehr signifikant, orange = fast signifikant); Vierte Zeile: Signifikanz: Wilcoxon-Test.

Item zur Teil-Kompetenz „Dialogisches ZuHören“	Kontroll-gruppe	KEC vor dem Volontariat	KEC im Volontariat	Studenten 07/08	Studenten 08/09
7 Ich frage nach, wenn ich etwas nicht verstanden habe	*3,50* *3,25* *0,17* *0,16*	*3,3* *3,77* *0,008* *0,01*	*3,58* *3,92* *0,1* *0,1*	*3,43* *3,43* *1* *1*	*3,44* *3,33* *0,68* *0,66*
11 Ich wiederhole, was ich von meinem Gehörten verstanden habe	*2,62* *2,88* *0,17* *0,16*	*2,77* *3,15* *0,21* *0,19*	*3,08* *3,42* *0,34* *0,37*	*2,29* *2,14* *0,36* *0,32*	*2,67* *3,11* *0,16* *0,16*
12 Ich antworte ruhig und sachlich, wenn jemand über seine Gefühle spricht	*2,88* *2,75* *0,6* *0,56*	*3,23* *3,23* *1* *0,91*	*3,5* *3,83* *0,039* *0,05*	*3,14* *3,14* *1* *1*	*2,89* *3,11* *0,45* *0,41*
24 Sagt der Sprecher Dinge, die mir unsinnig erscheinen, frage ich ihn/sie nach seiner/ihrer Erklärung	*3* *3* *1* *1*	*3,23* *3,38* *0,5* *0,48*	*3,5* *3,75* *0,43* *0,48*	*3,43* *3,57* *0,6* *0,56*	*2,89* *3,33* *0,035* *0,05*
26 Ich möchte meine Mitmenschen besser verstehen	*3,63* *3,63* *1* *1*	*3,69* *3.69* *1* *1*	*3,92* *4* *0,34* *0,32*	*3,29* *3* *0,17* *0,16*	*3,44* *3,78* *0,2* *0,18*
31 Ich ergründe / erfrage, was die Aussagen des anderen für diesen bedeuten	*2,75* *3* *0,35* *0,32*	*3,15* *3,46* *0,1* *0,1*	*3,58* *3,92* *0,1* *0,1*	*2,71* *2,43* *0,36* *0,32*	*3,11* *3,44* *0,2* *0,18*
Gesamt	*18,38* *18,5* *0,86* *0,73*	*19,38* *20,69* *0,12* *0,12*	*21,17* *22,83* *0,056* *0.051*	*18,29* *17,71* *0,1* *0,1*	*18,44* *20,11* *0,1* *0,1*

Signifikante Verbesserungen errechneten sich in der Kategorie „Dialogischen Einhören“: Fragen 7, 12, 24, die konkrete, trainierte ZuHör- bzw. Gesprächs-Techniken betreffen. Bei der Frage bzw. dem Item „*Ich frage nach, wenn ich etwas nicht verstanden habe*“ (= Technik des „Offenen Fragens“) zeigen sich sehr signifikante Verbesserungen in der Gruppe „KEC vor dem Volontariat“, in der Frage bzw. in dem Item „*Ich antworte ruhig und sachlich, wenn jemand über seine Gefühle spricht*“ eine signifikante Verbesserung in der Gruppe „KEC im Volontariat“ und bei der Frage bzw. Item „*Sagt der Sprecher*

Dinge, die mir unsinnig erscheinen, frage ich ihn/sie nach seiner/ihrer Erklärung“ eine signifikante Verbesserung in der Gruppe „Studenten 08 / 09“.

Auch bezüglich der Technik des Paraphrasierens (Frage bzw. Item 12 „*Ich wiederhole, was ich von meinem Gehörten verstanden habe“*) sehen sich die Teilnehmer aus den beiden Volontariatsgruppen und der „Studentengruppe 08/09“ tendenziell (jedoch nicht statistisch signifikant) verbessert.

Hinsichtlich eher allgemein formulierter Aussagen wie z.B. Frage 26 „*Ich möchte meine Mitmenschen besser verstehen“* finden sich in allen Gruppen kaum Werte-Veränderungen. Die Aussagekraft dieser Frage bzw. dieses Items hinsichtlich ihres Wertes zur Erfassung von Kompetenz-Steigerung stufe ich als gering bzw. unbedeutsam ein.

Teil-Kompetenz „Empathisches ZuHören“

Informationen zur „Lesart“ der Tabelle: Erste Zeile: Mittelwert vorher; Zweite Zeile: Mittelwert nachher; Dritte Zeile: Signifikanz T-Test (rot = signifikant, magenta = sehr signifikant, orange = fast signifikant); Vierte Zeile: Signifikanz: Wilcoxon-Test.

Item zur Teil-Kompetenz „Empathisches ZuHören“	Kontroll-gruppe	KEC vor dem Volontariat	KEC im Volontariat	Studenten 07/08	Studenten 08/09
6 Ich fühle die Gefühle des Sprechenden mit	*3,25; 3,38 0,6 0,56*	*3,38 3,69 0,04 0,05*	*3,5 3,5 1 1*	*3 2,57 0,29 0,26*	*3,11 3,56 0,035 0,05*
10 Ich stelle mir vor, was die Vorgeschichte/der Anlass zu den Äußerungen des Sprechenden sein könnte	*3,13 3,13 1 1*	*2,38 2,92 0,01 0,02*	*3,16 3,66 0,02 0,03*	*2,86 2,71 0,36 0,32*	*3,11 3,44 0,35 0,32*
13 Ich fühle mit dem Sprechenden stets mit	*3,12 3,12 1 1*	*3,38 3,54 0,17 0,16*	*3,58 3,83 0,19 0,18*	*2,86 3,14 0,35 0,32*	*3,44 3,78 0,20 0,16*
15 Ich benenne die mitgefühlten Gefühle des Sprechenden	*2,75 2,75 1 1*	*2,54 3 0,03 0,03*	*3 3,5 0,14 0,13*	*2,43 2,43 1 1*	*2,33 2,89 0,14 0,13*

16 Ich mache mich auf den Weg zu den „tieferliegenden“ Gefühlen des Sprechenden	*2,88* *3,13* *0,17* *0,16*	*3,23* *3,23* *1* *1*	*3,33* *3,33* *1* *1*	*3* *3* *1* *1*	*2,89* *3,33* *0,035* *0,05*
17 Wenn jemand spricht, will ich zutiefst verstehen, wieso er/sie sagt, was diese/r sagt	*3* *3,25* *0,45*	*3,23* *3,69* *0,053*	*3,58* *3,75* *0,44*	*2,86* *2,71* *0,6*	*3* *3,33* *0,35*
18 Ich stelle mir vor, wie es für mich wäre, wenn es mir so erginge wie dem Sprecher	*3* *3,25* *0,45* *0,41*	*2,92* *3,38* *0,19* *0,2*	*3,33* *3,92* *0,01* *0,02*	*2,86* *2,57* *0,17* *0,16*	*3,00* *3,33* *0,08* *0,08*
20 Wenn jemand sagt, wie es ihm ergeht, mache ich mir Gedanken dazu	*3,62* *3,62* *1* *1*	*3,54* *3,54* *1* *1*	*3,42* *3,66* *0,34* *0,32*	*3,43* *3,29* *0,36* *0,32*	*3,11* *3,56* *0,104* *0,1*
21 Ich stelle mir vor, wie es für den Sprecher sein muss, wenn es ihm so geht, wie er sagt	*3,38* *3,38* *1*	*3,38* *3,62* *0,34* *0,32*	*3,66* *3,92* *0,08* *0,08*	*3* *3* *1* *1*	*3,22* *3,56* *0,08* *0,08*
25 Ich stelle mir vor, welche Folgen das Erlebte/Gesagte für den Sprechenden haben könnte	*3,12* *3,5* *0,8* *0,08*	*3,38* *3,54* *0,17* *0,16*	*3,66* *3,92* *0,08* *0,08*	*2,86* *2,57* *0,17* *0,16*	*2,89* *3,33* *0,10* *0,1*
27 Ich verstehe meine Mitmenschen zutiefst	*2,5* *2,5* *1* *1*	*3* *3,08* *0,67* *0,66*	*3,17* *3,5* *0,03* *0,05*	*2,57* *2,71* *0,60* *0,56*	*2,33* *2,78* *0,035* *0,05*
30 Ich höre an der Art der Äußerung und am Inhalt, wie sich der andere fühlt/erlebt	*3,25* *3,25* *1* *1*	*3,15* *3,38* *0,19* *0,18*	*3,58* *3,83* *0,19* *0,18*	*3,29* *3,43* *0,36* *0,32*	*3,22* *3,22* *1* *1*
Gesamt	*37* *38,25* *0,27* *0,22*	*37,54* *40,62* *0,02* *0,03*	*41* *44,33* *0,05* *0,05*	*35* *34,14* *0,27* *0,27*	*35,67* *40,11* *0,013* *0,02*

Die Befragten der Gruppen „KEC vor dem Volontariat“ und „KEC im Volontariat“ gaben bzgl. „Empathisches ZuHören“ an, dass sie sich nach der Trainingsphase noch stärker als zuvor durch bewusstes Reflektieren bzw. aktives Imaginieren in die Situation des Gesprächspartners einhörten bzw. empathisch zuhörten (Frage 10: signifikante bzw. sehr signifikante Verbesserung in beiden Gruppen; Frage 17: beinahe signifikante Verbesserung in der Gruppe „KEC vor dem Volontariat“; Frage 18: sehr signifikante Verbesserung in der Gruppe „KEC im Volontariat“).

Bei der Gruppe „Studenten 08/09“ ergaben sich bezüglich der Fragen, die das Reflektieren bzw. imaginierende Nachvollziehen der Situation des Gegenübers betreffen, im Einzelnen keine statistisch signifikanten Unterschiede (Fragen 10, 17 und 18 sowie auch 21 und 25). Die durchgängig tendenziellen Verbesserungen bei diesen Items verweisen jedoch auf ein „stimmiges Gesamtbild“, welches innerhalb dieser Trainings-Gruppen („KEC vor dem Volontariat“, „KEC im Volontariat“ und Studenten 08/09“) einen positiven Trainingseffekt berechtigt vermuten lässt.

Bezüglich jener Items, welche sich darauf beziehen, Gefühle des Gesprächspartners bewusst zu registrieren, mitzufühlen und zu benennen (Frage 15), ergab sich bei den Befragten der Gruppe „KEC vor dem Volontariat“ eine signifikante Verbesserung nach dem Training, bei denen der Gruppen „KEC im Volontariat“ und der „Studentengruppe 08/09“ eine tendenzielle Kompetenz-Steigerung. Die Ergebnisse der Kontrollgruppe und die der „Studentengruppe 07/08“ zeigen keine Wert-Verbesserung an.

In den Fragen 6, 16 und 27 ging es weniger um den Zuwachs der Reflektions- und Imaginationstechniken, sondern vielmehr um emotionale Anteile im ZuHör-Prozess, dem sog. Empathischen ZuHören. In diesem Fragen-Angebot bzgl. der Teil-Kompetenz „Empathisches ZuHören“ zeigte die „Studentengruppe 08/09“ in allen drei Fragen eine signifikante Kompetenz-Steigerung an.

In beiden Volontariatsgruppen zeigten sich bei den Fragen zum emotionalen Anteil der Teil-Kompetenz „Empathisches ZuHören“ signifikante Verbesserungen (Frage 6 bei der Gruppe „KEC vor dem Volontariat“, Frage 27 bei der Gruppe „KEC im Volontariat“), vereinzelt keine oder nur sehr geringe Verbesserungen.
Zu beachten ist, dass beide Volontariatsgruppen ihre Teil-Kompetenz „Empathisches ZuHören“ schon vor meinem Trainings-Angebot deutlich höher einschätzten als die Studenten-Gruppen. Dieser Kompetenz-Zuwachs scheint m.E. damit zusammen zu hängen, dass alle Teilnehmer bereits in Kommunikationstrainings (i.S.v. „Enrichment-Coaching, F.Schulz von Thun, etc.) „vor-geschult“ und bezüglich ihrer Selbstwirksamkeitserwartungen „gestärkt“ waren.

Bei der Kontrollgruppe und der „Studentengruppe 07/08“ ergaben einzelnen Fragen /Items (Fragen 6, 16, 27) eine geringfügige Wert-Steigerung, zumeist jedoch keine Wert-Verbesserungsaussage bzw. sogar einen Wertabfall.

Teil-Kompetenz „Sachbezogenes ZuHören“

Informationen zur „Lesart“ der Tabelle: Erste Zeile: Mittelwert vorher; Zweite Zeile: Mittelwert nachher; Dritte Zeile: Signifikanz T-Test (rot = signifikant, magenta = sehr signifikant, orange = fast signifikant); Vierte Zeile: Signifikanz: Wilcoxon-Test.

Item Zur Teil-Kompetenz „Sachbezogenes ZuHören“	Kontroll-gruppe	KEC vor dem Volontariat	KEC im Volontariat	Studenten 07/08	Studenten 08/09
3 Ich erfasse den Inhalt des Gesprochenen sofort	*3 3 1 1*	*3,31 3,38 0,34 0,32*	*3,25 3,5 0,28 0,26*	*3,14 3 0,69 0,66*	*3,22 3,44 0,35 0,32*
22 Sagt der Sprecher Dinge, die unsinnig erscheinen, teile ich ihm meine Feststellung mit	*2,13 2,25 0,6 0,56*	*2,62 3 0,1 0,1*	*2,83 2,92 0,72 0,71*	*2,29 2,14 0,60 0,56*	*2,0 2,11 0,60 0,56*
28 Mir ist egal, wie andere sich fühlen, es kommt immer auf Fakten und Sachlichkeit an	*3,63 3,63 1 1*	*3,69 3,77 0,67 0,66*	*3,42 3,42 1 1*	*3,71 3,57 0,36 0,32*	*3,56 3,56 1 1*
29 Es kommt mehr auf den Inhalt einer Botschaft an als auf die zugrunde liegenden Gefühle	*2,75 3,25 0,03 0,05*	*3,23 3,38 0,64 0,76*	*3,08 3,33 0,39 0,37*	*3,29 3,43 0,60 0,56*	*3,11 2,89 0,17 0,16*
Gesamt	*11,5 12,13 0,1 0,1*	*12,85 13,54 0,16 0,18*	*12,58 13,17 0,38 0,31*	*12,43 12,14 0,60 0,70*	*11,89 12 0,76 0,74*

Anmerkungen: die Items 22, 28 und 29 wurden im Sinne der Vergleichbarkeit und zur Bildung des Mittelwertes „umgepolt“ (Idealwert ist immer 4, die Antwort „sehr zutreffend“ bekommt bei den Fragen 22, 28,29 den neuen Wert 1 zugewiesen, die Antwort „Nicht zutreffend“ den Wert 4 usw.

In den Ergebnissen der Fragen zur Teil-Kompetenz „Sachbezogenes ZuHören“ zeigt sich eine statistisch signifikante Steigerung lediglich in der Kontrollgruppe bei Frage 29 (*Es kommt mehr auf den Inhalt einer Botschaft an als auf die zugrunde liegenden Gefühle).*

Teil-Kompetenz „Selbstorientiertes ZuHören“

Informationen zur „Lesart“ der Tabelle: Erste Zeile: Mittelwert vorher; Zweite Zeile: Mittelwert nachher; Dritte Zeile: Signifikanz T-Test (rot = signifikant, magenta = sehr signifikant, orange = fast signifikant); Vierte Zeile: Signifikanz: Wilcoxon-Test.

Item zur Teil-Kompetenz „Selbstorientiertes ZuHören“	Kontroll-gruppe	KEC Vor dem Volontariat	KEC im Volontariat	Studenten 07/08	Studenten 08/09
1 Ich unterbreche oft die Sprecherin, den Sprecher	2,13 2,25 0,73 0,71	2,54 3,23 0 0	2,83 3,42 0,03 0,04	2,71 2,71 1 1	2,56 2,78 0,17 0,16
2 Das, was ich verstehe bewerte ich innerlich, z.B. „Na, das war tatsächlich ungeschickt von dir“, „Kein Wunder, dass bei deinen Worten der andere weggeht“, „Ja, richtig so, zeig ihm, wer das Sagen hat“, „Oh, das ist aber gemein“, usw.	1,75 2,13 0,08 0,08	2,69 2,92 0,34 0,32	2,75 3,25 0,17 0,16	2.29 2,43 0,6 0,56	2,22 2,44 0,45 0,41
4 Ich lege meine Antwort bereits zurecht, während die andere Person noch spricht	2,38 2,75 0,08 0,08	2,69 3,08 0,1 0,1	2,83 2,50 0,04 0,05	2,57 2,71 0,6 0,56	2,11 2,22 0,73 0,71
5 Ich lasse mich von „Reizworten“ zu eigenen Äußerungen inspirieren	1,88 2 0,6 0,56	2,15 2,15 1 1	2,58 2,33 0,28 0,26	2,43 2,57 0,69 0,66	1,78 2,11 0,35 0,32
8 Nachdem der Sprecher seine Meinung kund tat, möchte ich sofort meine Meinung hinzufügen	1,88 1,88 1 1	2,38 2,77 0,02 0,03	2,58 3,42 0,001 0,01	2,57 2,57 1 1	2,33 2,33 1 1
9 Ich spreche die Sätze des Gesprächspartners “für ihn“ zu Ende, weil ich weiß, was er	2,37 2,37 1	3,08 3,46 0,054	3,08 3,25 0,34	2,86 3 0,36	2,78 2,67 0,73

noch sagen will	1	0,06	0,32	0,32	0,71
14 Wenn jemand spricht, lasse ich mich von seinen Worten inspirieren und folge meinen Gedanken	2 2,13 0,35 0,32	2,54 3,15 0,03 0,04	2,5 3,08 0,01 0,02	2,29 2,29 1 1	2,11 2,33 0,51 0,48
19 Wenn jemand spricht/erzählt, bin ich oft mit meinen eigenen Ideen/ Ge-danken/Gefühlen beschäftigt	2,38 2,75 0,08 0,08	2,69 3,15 0,05 0,06	2,92 3 0,67 0,66	2,71 2,29 0,2 0,18	2,33 2,67 0,08 0,08
23 Nach manchen Äußerungen, die ich höre, kann ich nicht an mich halten	1,75 2 0,17 0,16	2,85 3 0,44 0,41	2,92 3,17 0,19 0,18	2,43 2,43 1 1	2,22 2,33 0,60 0,56
Gesamt	18,5 20,25 0,08 0,07	23,62 26,92 0,00 0,002	25 27,42 0,005 0,006	22,86 23 0,9 0,83	20,44 21,89 0,29 0,21

Die signifikanten und sehr signifikanten Steigerungen beider Volontariatsgruppen in den Fragen 1, 8, 14 legen nahe, dass sich die Teilnehmer hinsichtlich ihrer auditiven Gewohnheiten bzw. automatisierten Hör-Muster am Ende des Trainings bewusster wurden, und dass es ihnen zudem gelang, unreflektierte bzw. unbewusste Hör-Gewohnheiten/-Automatismen zu reduzieren. Z.B.: den anderen unterbrechen; seine eigene Meinung sofort kundtun, ohne auf das Gehörte des Gegenübers einzugehen; sich von Worten des Anderen inspirieren lassen und dann in die eigenen Gedanken abschweifen.

Eine signifikante Kompetenz-Steigerung zeigt die Gruppe „KEC im Volontariat“ in der Frage 4 (Ich lege meine Antwort bereits zurecht, während die andere Person noch spricht) sowie die Gruppe „KEC vor dem Volontariat“ bei den Fragen 9 (Ich spreche die Sätze des Gesprächspartners “für ihn“ zu Ende, weil ich weiß, was er noch sagen will) und 19 (Wenn jemand spricht/erzählt, bin ich oft mit meinen eigenen Ideen/Gedanken/Gefühlen beschäftigt) an.

In der Kontrollgruppe gibt es hinsichtlich der Fragen 2, 4 und 19 die größte tendenzielle Steigerung, welche nicht als statistisch signifikant gilt. In der

Kontrollgruppe sind die tendenziellen Kompetenz-Steigerungen in vielen Fragen im Bereich „Selbstorientiertes ZuHören“ statistisch größer als in beiden Studentengruppen.

In der „Studentengruppe 08/09“ sind die tendenziellen Kompetenz-Zuwächse in den einzelnen Fragen in der Teil-Kompetenz „Selbstorientiertes ZuHören“ gering ausgefallen (auszunehmen ist hier die Frage 19, in der es eine beachtenswerte, jedoch nicht signifikante Verbesserung erkennbar ist).

In der „Studentengruppe 07/08“ zeigt sich in den Antworten mehrerer Fragen keine tendenzielle Verbesserung, sogar ein Werteabfall.

Anmerkung: bei allen Fragen zum „Selbstorientierten ZuHören“ wurden die Werte „umgepolt“. Ein hoher Wert ist also positiver als ein niedriger

Nachdem ich soeben die Forschungs-Ergebnisse bzgl. der statistischen Auswertung der Fragebogen-Antworten präsentierte, gehe ich im nächsten Abschnitt auf die Faktorenanalyse der Messergebnisse ein, welche ebenfalls erste bedeutsame Hinweise zur Auswertung meines TAK mitliefert.

7.1.4 Faktoren-Analyse

Die Faktoren-Analyse[295] gilt in den Natur- & Sozialwissenschaften als ein mathematisches bzw. statistisches Verfahren, in dem korrelierende Items zusammengestellt werden. Ziel ist es, Fragen bzw. Items, die sich ähneln einander zuzuordnen. M.a.W. ein Faktor repräsentiert ein hypothetisches Merkmal (hier z.B. die auditive Kompetenz). Alle diesem Faktor zugeordneten Fragen/Items bilden eine Skala, welche das entsprechende Merkmal misst. Z.B. Trainierende, die bei einer Frage/Item eines Faktors (hier z.B. in der Farbe Magenta dargestellt) einen hohen/niedrigeren Wert haben, zeigen tendenziell auch bei anderen Fragen

[295] Jürgen Bortz; Nicola Döring, 2006, Seite 147

desselben Faktors einen hohen/niedrigeren Wert. D.h. die einem Faktor statistisch zugeordneten Fragen/Items korrelieren miteinander.

Ergebnisse der Faktoren-Analyse

Faktor	Kontroll-gruppe	KEC vor dem Volontariat	KEC im Volontariat	Studenten 07/08	Studenten 08/09
Faktor 1 Selbstorientiertes ZuHören					
Mittelwert vorher	*13,8*	*18,2*	*19,3*	*17,6*	*16*
Mittelwert nachher	*14,8*	*20,7*	*21,9*	*18*	*17*
Singnifikanz T-Test	*0,26*	*0*	*0,03*	*0,51*	*0,35*
Signifikanz Wilcoxon					
Faktor 2 Dialogisches ZuHören					
Mittelwert vorher	*17,4*	*17,9*	*20*	*16,7*	*17,1*
Mittelwert nachher	*17,6*	*19,8*	*22,1*	*16,6*	*18,8*
Signifikanz T-Test	*0,35*	*0,016*	*0,1*	*0,36*	*0,07*
Signifikanz Wilcoxon					
Faktor 3 Empathisches ZuHören					
Mittelwert vorher	*12,1*	*12,2*	*13,8*	*11,6*	*11,9*
Mittelwert nachher	*13*	*13,4*	*14,7*	*11*	*13,4*
Signifikanz T-Test	*0,11*	*0,03*	*0,21*	*0,17*	*0,09*
Signifikanz Wilcoxon					
Faktor 4					
Mittelwert vorher	*11,9*	*12,7*	*13,6*	*11,9*	*11,6*
Mittelwert nachher	*12,3*	*13,7*	*14,3*	*11,0*	*12,9*
Signifikanz T-Test	*0,57*	*0,1*	*0,1*	*0,05*	*0,011*
Signifikanz Wilcoxon					

Faktor 1

Der Faktor 1 (magenta) stimmt weitgehend mit der Skala bzw. mit der Teil-Kompetenz „Selbstorientiertes ZuHören“ überein, ausgenommen sind lediglich die Fragen 4 und 19, weil diese von dem mathematischen/statistischen Faktoren-Analyse-Programm nicht als solche, d.h. inhaltlich dem "Selbstorientierten Zuhören" zugehörig, erkannt wurden. Die Untersuchungs-Leiterin, entschied sich aufgrund dieses Ergebnisses, den Faktor 1 entsprechend als ein auf „Sich-Selbstorientiertes ZuHören“ zu bezeichnen.

Bei Betrachtung der Ergebnisse möchte ich zunächst darauf hinweisen, dass die theoretisch konzipierte Dimension „Selbstorientiertes ZuHören“ durch die Faktorenanalyse voll bestätigt wurde.

Unter dem „Selbstorientierten ZuHören“ sind – sofern „reflection in/on action“ ausbleibt - vor allem Hör-Gewohnheiten und Automatismen, wie z.B. das (unreflektierte) Reagieren auf Reizworte, sich verteidigen, bewerten und (vor-) verurteilen von auditiven Fragment-Inspirationen, usw. zusammengefasst, die sich dadurch kennzeichnen, dass die Aufmerksamkeit während des Gesprächs mehr auf die eigenen Standpunkte und Einstellungen und deren Vermittlung gerichtet ist, als auf die Einstellungen, Emotionen und Standpunkte des Gegenübers. Die durch die Dimension des „Selbstorientierten ZuHörens“ beschriebenen ZuHör- und Kommunikationsmuster behindern also ein störungsfreies Gespräch, weil der ZuHörer überwiegend mit sich selbst „beschäftigt“ ist und seinen ZuHör-Fokus nach "innen" bzw. auf sich selbst richtet. Bei drei von vier Trainingsgruppen hat sich erfreulicherweise gezeigt, dass die Teilnehmer nach Abschluss der Trainingsphase diese Muster in ihrer subjektiven Wahrnehmung deutlich reduzierten.

Faktor 2

Dem Faktor 2 (rot) werden durch das Analyse-Verfahren Items/Fragen zugeordnet, die zu einer Hälfte aus der Skala der Teil-Kompetenz „Empathisches ZuHören“ (Fragen 15, 27, 30) und zur anderen Hälfte aus der Skala der Teil-Kompetenz „Dialogisches ZuHören“(Fragen 7, 11, 31) stammen. Zunächst scheint es sich bei den Skalen-Hälften um unterschiedliche Aspekte zu handeln: Bei den Fragen 7, 11, 31 (des „Dialogischen ZuHörens“) geht es darum, sich mittels der Technik bzw. dem „Tool“: Offenes Fragen bzw. Nachfragen beim Gehörten sich Klarheit darüber zu

verschaffen, ob der ZuHörer den Anderen „richtig“, d.h. Sprecher-synchron, verstand, bzw. ob der ZuHörer vom Anderen Sprecher-synchron verstanden wurde. Bei den Fragen 15, 27 und 30 („Empathisches ZuHören“) geht es um die Einschätzung der „mitgelieferten“ bzw. „mitgehörten“ Emotionen und Einstellungen des Gehörten (z.B. mittels Tonlage).
Der korrelative Zusammenhang von „Nachfragen“ und „Hören von Emotionen und Einstellungen“ - (wie er sich in Faktor 2 ausdrückt - lässt sich meines Erachtens dadurch erklären, dass ZuHörer den Sender eher dann anfragen, wenn dem ZuHörer die Gefühle und Einstellungen des Gesprächspartners für das weitere Verstehen von Personbedeutung wichtig sind und der ZuHörer kompetent ZuHören praktiziert.
Vorläufig bezeichnet die Untersuchung-Leiterin den Faktor 2 als „Dialogisches ZuHören“, da sich die Items sowohl auf Nachfragen im Hinblick auf das inhaltliche Verstehen als auch in Bezug auf das Erfassen der Emotionen bzw. Gefühle und Einstellungen des Gehörten beziehen. Die Untersuchungsleiterin sieht sich anhand der Faktoren-Analyse darin bestätigt, dass ZuHör-Prozesse, miteinander verschmelzen (keine Trennschärfe) und Verstehens-Prozesse dann im Idealfall das Ergebnis aller an der Kommunikation Beteiligten sind, also jede Person vollwertig gehört, verstanden und erlebt wird.

Bei Betrachtung der Ergebnisse komme ich zunächst zu der Aussage, dass die theoretisch konzipirte Dimensionen des „Dialogischen Hörens“ und des „Empathischen ZuHörens“ durch die Faktorenanalyse teilweise bestätigt werden.
Der Faktor 2 „Klärendes Nachfragen in Bezug auf Inhalte sowie auch auf Gefühle und Einstellungen“ setzt sich aus Items der theoretischen Dimensionen „Empathisches Einhören“ und „Dialogisches Einhören“ zusammen. Besonders bemerkenswert finde ich den sich durch den Faktor ausdrückende Zusammenhang, dass die Personen der Stichprobe, welche um Klärung und Transparenz bemüht waren, auch vermehrt auf Gefühle und Einstellungen des Gegenübers geachtet haben. Dieses Ergebnis widerspricht in gewisser Weise einer strikten Trennung von „Sachohr“ und „Gefühlsohr“ wie sie beispielsweise im Kommunikationsmodell von F. Schulz von Thun propagiert wird. Stattdessen scheint sich ein „Bemühen um Klarheit und Transparenz“ von Seiten des ZuHörenden übergreifend sowohl auf sachliche wie auch auf emotionale Inhalte zu beziehen.

Faktor 3

Dem Faktor 3 werden fast ausschließlich Fragen/Items aus der Skala der auditiven Teil-Kompetenz „Empathisches ZuHören“ zugeordnet (Fragen 25, 17, 10, 16). Frage 31 aus der Skala der Teil-Kompetenz „Dialogisches ZuHören“ (Faktor 2) ergibt sich eine Korrelation. In diesen Fragen geht es vornehmlich um den Versuch, sich in den Gehörten empathisch einzuhören. Der Faktor 3 wird von der Untersuchungs-Leiterin deshalb als „Empathisches ZuHören“ bezeichnet.

Bei Betrachtung der Ergebnisse weise ich darauf hin, dass die theoretisch konzipierte Dimension des „Dialogischen Hörens“ und des „Empathischen ZuHörens“ teilweise durch die Faktorenanalyse bestätigt wurde.

Der durch die Faktorenanalyse ermittelte dritte Faktor „Empathisches ZuHören“ darf also zu Recht als Teilkategorie des theoretisch konziperten „Empathischen ZuHörens“ angesehen werden.

Faktor 4

Als einheitliche Dimension wird durch die Faktoren-Analyse die Teil-Kompetenz „Sachbezogenes ZuHören“ nicht bestätigt.

Die Anwendung der Faktorenanalyse erlaubt vielmehr, die entsprechenden Fragen/Items aus der Teil-Kompetenz „Sachbezogenes ZuHören“ den weiteren Faktoren 5 (Frage 28 und 29), 7 (Frage 22) und 8 (Frage 3) zuzuordnen.

Auf der Grundlage dieser Analyse-Ergebnisse wird der Untersuchenden deutlich, dass die unter der Bezeichnung „Sachbezogenes ZuHören“ zusammengestellten Items faktorenanalytische Unterschiede aufzuweisen scheinen. Einerseits liefert diese Informationshinweise zur Überprüfung zukünftiger Item-Bildungen. Andererseits erlauben die Faktoren-Ergebnisse infrage zu stellen, ob mathematischer Verfahren wie diese als „valides“ Mess-Verfahren für ZuHör-Kompetenzen geeignet & sinnvoll, bzw. der wissenschaftlichen Textrecherche & dem fach-immanent berechtigt angelegten Training vorzuziehen ist.

Ähnlich wie in Bezug auf die theoretische Dimension des „Selbstorientiertes ZuHören“ ergeben sich auch beim gleichnamigen Faktor signifikante bzw. sehr signifikante Verbesserungen bei den Befragten in den beiden Volontariatsgruppen.

Bezüglich der Fragen/Items aus dem Bereich „Dialogisches ZuHören“ (Faktor 2) und des “Empathischen ZuHörens“ zeigt die Gruppe „KEC vor dem Volontariat“ signifikante Steigerungen. Bei den großen Befragten der Gruppen „KEC im Volontariat“, „Studenten 08/09“ sowie bei der Kontrollgruppe ergeben sich aufgrund der Faktorenanalyse in den Faktoren 2 und 3 geringe bis mittlere Wert-Steigerungen, mit Ausnahme der „Studentengruppe 07/08“, welche bzgl. der beiden Faktoren tendenziell abfällt.

Faktor 1, 2, 3, und 4 mit den jeweiligen Items

Item				
Faktor	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
Erklärte Varianz	14,438	12,868	10,403	9,443
9 Ich spreche die Sätze des Gesprächspartners “für ihn“ zu Ende, weil ich weiß, was er noch sagen will	,859			
1 Ich unterbreche oft die Sprecherin, den Sprecher	,816			
23 Nach manchen Äußerungen, die ich höre, kann ich nicht an mich halten	,773			
14 Wenn jemand spricht, lasse ich mich von seinen Worten inspirieren und folge meinen Gedanken	,693			
8 Nachdem der Sprecher seine Meinung kund tat, möchte ich sofort meine Meinung hinzufügen	,577			
5 Ich lasse mich von „Reizworten“ zu eigenen Äußerungen inspirieren	,542	,477		
2 Das, was ich verstehe bewerte ich innerlich, z.B. „Na, das war tatsächlich ungeschickt von dir“, „Kein Wunder, dass bei deinen Worten der andere weggeht“, „Ja, richtig so, zeig ihm, wer das Sagen hat“, „Oh, das ist aber gemein“, usw.	,522	,419		
7 Ich frage nach, wenn ich etwas nicht verstanden habe		,791		
15 Ich benenne die mitgefühlten Gefühle des Sprechenden		,778		
11 Ich wiederhole, was ich von meinem Gehörten verstanden habe		,709		

27 Ich verstehe meine Mitmenschen zutiefst		,647		
31 Ich ergründe / erfrage, was die Aussagen des anderen für diesen bedeuten		,582	,574	
30 Ich höre an der Art der Äußerung und am Inhalt, wie sich der andere fühlt/erlebt		,524		
25 Ich stelle mir vor, welche Folgen das Erlebte/Gesagte für den Sprechenden haben könnte			,867	
17 Wenn jemand spricht, will ich zutiefst verstehen, wieso er/sie sagt, was diese/r sagt			,778	
10 Ich stelle mir vor, was die Vorgeschichte/der Anlass zu den Äußerungen des Sprechenden sein könnte			,630	,494
16 Ich mache mich auf den Weg zu den „tieferliegenden“ Gefühlen des Sprechenden		,407	,561	,468
21 Ich stelle mir vor, wie es für den Sprecher sein muss, wenn es ihm so geht, wie er sagt				,753
19 Wenn jemand spricht/erzählt, bin ich oft mit meinen eigenen Ideen/Gedanken/Gefühlen beschäftigt	,458			,650
6 Ich fühle die Gefühle des Sprechenden mit				,642
12 Ich antworte ruhig und sachlich, wenn jemand über seine Gefühle spricht				,555
29 Es kommt mehr auf den Inhalt einer Botschaft an als auf die zugrunde liegenden Gefühle				
28 Mir ist egal, wie andere sich fühlen, es kommt immer auf Fakten und Sachlichkeit an				
20 Wenn jemand sagt, wie es ihm ergeht, mache ich mir Gedanken dazu				
26 Ich möchte meine Mitmenschen besser verstehen				
24 Sagt der Sprecher Dinge, die mir unsinnig erscheinen, frage ich ihn/sie nach seiner/ihrer Erklärung				
13 Ich fühle mit dem Sprechenden stets mit				
22 Sagt der Sprecher Dinge, die unsinnig erscheinen, teile ich ihm meine Feststellung mit				
3 Ich erfasse den Inhalt des Gesprochenen sofort				
18 Ich stelle mir vor, wie es für mich wäre, wenn es mir so erginge wie dem Sprecher				

4 Ich lege meine Antwort bereits zurecht, während die andere Person noch spricht				

7.2 Sprechen Sie Statistik?
Oder: Auswertung & Diskussion der Ergebnisse

Meine Eingangsfrage zu diesem Kapitel lautet: Wie erklären sich die signifikanten Trainings-Ergebnisse bzw. die signifikanten Kompetenz-Steigerungen der Trainings-Gruppen „KEC im Volontariat“, „KEC vor dem Volontariat“ und „Studenten 08/09“? Und welche Erklärungen geben Aufschluss über die fallenden Trainings-Ergebnisse der Kontrolle-Gruppe sowie der Gruppe „Studenten 07/08“ nach Abschluss ihres Trainings?

Grundsätzlich darf „man“ hinsichtlich der Dimensionen: „Empathisches ZuHören“ und „Dialogisches ZuHören“ bzw. der Faktoren 2 und 3, aufgrund der Betrachtung der zugehörigen einzelnen Fragen annehmen, dass das „Training Auditiver Kompetenzen“ (TAK) sich besonders dann effektiv auswirkte, wenn konkrete Techniken eingeübt wurden, wie z.B. das „Paraphrasieren“, „erkenntnisgenerierendes Fragen“, das „Benennen von Emotionen (EmotiKon)“ oder das „bewusste gedankliche bzw. imaginierende/antizipierende Hineinversetzen in die Situation des Gegenübers“ (etwa Frage 10 *Ich stelle mir vor, was die Vorgeschichte/der Anlass zu den Äußerungen des Sprechenden sein könnte*). Meine Annahme wird durch die Feedbacks bzw. Aussagen der Trainingsteilnehmenden in ihren Lern-Prozess-Tagebüchern (siehe nachstehende Zitate) gestützt.

Überraschend war die scheinbar geringe Effektivität des Trainings in der Gruppe der „Studenten 07/08“. Während die Gruppe „KEC im Volontariat“, welche sich vor Trainingsbeginn selbst die größte Hörkompetenz zugeschrieben hatte, sich durch das Training noch einmal deutlich verbesserte, steigerten die Befragten der „Studentengruppe 07/08“ ihre Kompetenzen „nur“ gering bzw. zeigten sogar einen Rückgang, obwohl die Befragten sich bereits vor dem Training als am wenigsten

hörkompetent eingeschätzt hatten. Auch zu diesem unerwarteten Ergebnis finden sich Erklärungen in den Äußerungen der Trainings-Teilnehmer.

7.2.1 Auswertung Kontroll-Gruppe

Bewertung der statistischen Ergebnisse unter Hinzunahme von Auszügen aus den LernProzess-Tagebüchern

Kontroll-Gruppe

Rückmeldungen aus der Kontrolle-Gruppe bzw. Auszüge aus einzelnen LernProzess-Tagebüchern bzgl. der ZuHör-LernProzess-Schritte im Verlauf der Selbstlern-Phase. Meine Auswahl dieser Rückmeldungen war darauf abgestimmt, wie die Mitglieder der Kontrollgruppe ihre Aufgaben bzw. Herausforderungen/Erschwernisse emotional, soziale und kognitive „bewerkstelligten", mit welcher Haltung und in welcher Weise sie das erwünschte Wissen in nachhaltiges Können transformierten bzw. was sie zum Lernen und Verändern/Verlernen bisheriger (Zu-)Hör-Gewohnheiten forderte:

- „Ich war bis Datum nicht wirklich emotional ergriffen. Ich denke aber, dass es eventuell zu früh ist, da wir ja im Aufbau unserer Arbeit bzw. Erarbeitung stecken." (N.N.1)[296],[297]
- „Beobachtete ich meine Kapazität und stellte fest, dass ich bei diversen Themen auf "Durchzug" geschaltet habe. Manchmal ist es auch besser für mich, selektive zu zuhören - nur das zu hören, was nicht verletzt, beleidigt, angreift oder auch andersherum nur zu hören, was gegen meine Person gerichtet ist. Ich höre oft nur das, was ich hören will. Unangenehme Gespräche, Kontakte vermeide ich so lange wie möglich. Ich wäre gern disziplinierter in meinen Handlungen und in meiner herangehen in Bezug auf Lernprozess." (N.N.3)

---

[296] Aus Gründen des Datenschutzes bzw. des Personenschutzes wurden die befragten Personen anonymisiert

[297] Anhand der anonymisierten Feedbacks der Befragten der Kontrollgruppe wird ersichtlich, dass zwei der Befragten kein Feedback bzw. keine schriftlichen Rückmeldungen über ihre Selbstlernphase abgaben.

- „...begann mein Lernprozess in der Einführungsveranstaltung... meine Aufmerksamkeit auf Zuhören, zuhören, verstehen... erlangte ich durch die Kommentare (der Trainer/LernBEGLEITERIN)." (N.N.1)
- „Um mein Wissen zu vertiefen, surfte ich ein bisschen im Internet,... stöberte ich in der Lektüre von F.Schulz von Thun,... fasste ich die wesentlichen Fakten zusammen." (N.N.1)
- „...war es einfach mit der Gruppe Ideen auszutauschen, doch andererseits war es so schwer, eine Richtlinie, also eine handfeste Notiz zu haben, an der wir als Gruppe "lang" arbeiteten." (N.N.4)
- „Ich habe keine eigene Struktur meiner Vorgehensweise. Ich habe lieber eine mit der Gruppe zusammen." (N.N.1)
- „Zuerst habe ich stupide die Pflicht-Lektüre bearbeitet, ähnlich wie in der Schule und mir Notizen dazu gemacht. Anschließend fasste ich meine Notizen zusammen. Später habe ich mich mit einer der Gruppenmitglieder ausgetauscht." (N.N.4)
- „Jeder hat nun eine Aufgabe, wir (haben) eine Vorgehensweise! Ich fühle mich dadurch sicherer und weiß, was zu tun ist." (N.N.4)
- „...fällt mir auf, dass es zahlreiche Wörter, zum Beispiel für das Wort glücklich gibt, die ich nicht gebrauche.“ (N.N.5)
- „Ich lege einen besonderen Wert darauf, dass ich als Zuhörer meine vollkommene Aufmerksamkeit auf den Sprecher legen... dabei wende ich mich zu ihm und anderen Mikrosignale, um zu zeigen, dass das, was er sagt von mir empfangen wird und ich mit dem Gesagten etwas anfangen kann... ich achtete beim Zuhören auf einige Dinge, einmal was der Sprecher überhaupt sagt... wie zutraulich also wie ehrlich er mir gegenüber spricht..." (N.N.6)
- „Ich habe die Texte gelesen und versucht, das, was ich denke daraus verstanden zu haben, auf meinen Alltag zu übertragen. Es ist mir sehr schwer gefallen bzw. fällt mir immer noch sehr schwer eine Aussage darüber zu machen, in welchen Prozessen ich mein Wissen erarbeitete oder wie ich dieses in nachhaltiges Können transformierte." (N.N.2)
- „Habe ich versucht, die Hinweise, die ich im Text fand, in die Tat umzusetzen: im Prinzip versuchte ich mich selbst zu reflektieren, was mir nicht immer

gelang und auch nicht einfach war... ich wandte das Wissen auf das Alltägliche an, d.h. ich hörte mir manchmal beim Reden selbst zu und analysierte sowohl mich als auch den "Empfänger"... ich achtete darauf, welche der vier Botschaften beim Empfänger angekommen waren. Durch Lesen und Verstehen des Textes veränderte ich mein Verhalten, ich reflektierte mich selbst; versuchte aber dann mich in die Lage des Anderen zu versetzen und änderte meine Aussage, machte sie transparenter." (N.N.4)

- „Schon beim Lesen wurde ich mir darüber bewusst, dass ich oft kein "rationeller" Zuhörer bin, sondern oft nur auf dem Beziehungs-Ohr höre und somit von anderen Gesagtes oft gar nicht so verstehen wie sie es meinen, sondern eine andere Aussage empfange... an dieser Erkenntnis hatte ich eine ganze Weile zu knappsen...Ich konnte sehr gut verstehen, was die Autoren mitteilen wollten, jedoch fiel es mir anfangs schwer, dies umzusetzen... Texte gelesen und mir sehr viele Gedanken über mich gemacht, dann habe ich mit verschiedenen Menschen darüber gesprochen, diskutiert und „gestritten" und ich versuche seit dem, das Gelernte umzusetzen... ich habe festgestellt, dass ich gerade im emotionalen Bereich sehr damit (Thema Zuhören, Anm.d.Verf.) zu kämpfen hatte und dachte, ich würde es nie schaffen, mir nicht immer alles zu Herzen zu nehmen und direkt auf 180 sein, weil mein Freund eine Aussage etwas ungünstig formuliert." (N.N.2)
- „Rückblickend betrachtet erscheinen mir einige Reaktionen nun differenziert interpretierbar: Gehörtes bekommt andere/mehrschichtige Bedeutung. Es wäre wünschenswert, in der Diskussion routinierter, auch mit den übrigen "Ohren" zu hören und nicht ausschließlich auf der Sach-Ebene zu verweilen." (N.N.5)

Zusammenfassung: „Unmotiviert, nicht beharrlich, wenig resilient“

Aus den o.a. Rückmeldungen der Kontrolle-Gruppen-Mitglieder während der Selbstlern-Phase gewinnt die Autorin Hinweise darauf, dass die Studierenden dieser Gruppe

a) wenig motiviert, z.T. sogar Angst besetzt bzw. ZuHören-vermeidend an dieses Thema und ihre Aufgaben heran gingen,

b) „stupide,... ähnlich wie in der Schule“ die textlichen Informationen bearbeiteten, i.S.v. „Studierende lernen, wie sie gelehrt wurden, aber nicht, was sie über das Lernen lernten."; Mit Hans Eberspächer vertrete ich die Auffassung, eben diese „Routine ist aber nicht nur gefährlich. Sie behindert auch unsere Entwicklung, weil sie uns in eingefahrenen Mustern festhält. Solche Muster erleben wir als Komfortzone, deshalb wiegen wir uns in dem Glauben, wir könnten uns den Blick darüber hinaus ersparen.“[298]
c) die Informationen bzw. das angelesene Wissen über ZuHören mit Schwierigkeiten in ihren Berufs- und Lebensalltag transformierten bzw. in kompetentes ZuHören umsetzten,
d) Ansätze zur Reflektion ihrer bisherigen Hör-Gewohnheiten/ZuHör-Muster andeuteten,
e) bezüglich ihrer Resilienz-Fähigkeit bzw. Emotions-Regulation noch deutlich steigerungsfähig scheinen.

Rückmeldungen aus der Kontrolle-Gruppe bzw. Auszüge aus einzelnen LernProzess-Tagebüchern bzgl. der ZuHör-Lern-Prozess-Schritte nach dem Präsentations-Wochenende (incl. „ZuHör-Coaching“ durch die LernBEGLEITERIN):

- „...einige (Studierende einer anderen Arbeitsgruppe, Anm.d.V.) vom ZuHör-Feedback genervt/belastet fühlten." (N.N.5)
- "Ich habe mich auf mein Gegenüber eingelassen und versucht, den Leitsatz des ZuHör-Wochenendes: „den Gesprächspartner besuchen und bei ihm verweilen" in die Tat umzusetzen, was mir, wie ich finde, in den meisten Situationen gut gelungen ist." (N.N.2)
- Nach dem Präsentations-Wochenende „...wurde mir bewusst, dass ich meine Bewertungen zurücknehmen muss, um ein gutes und hilfreiches Feedback zu geben... habe ich mich... darauf besonnen, nur das Gehörte, und was das bei uns auslöst, zu kommunizieren... die Herausforderungen... konnten wir durch Hören und Einhaltung der Kommunikationsregeln (ausreden lassen) bewältigen. Ich legte und lege (nun noch viel mehr) Wert

[298] Hans Eberspächer, 2004, Seite 13

darauf, zwischen Sachinhalt und Beziehungs-Aspekt zu differenzieren. Durch die Arbeit mit den Kommunikationsmodellen und durch die Thematisierung der gesamten Angelegenheit, fällt mir die Differenzierung zwischen Sache und Beziehung noch wesentlich einfacher." (N.N.2)

- „Trainierte ich weiterhin meine Konzentrationsfähigkeit. Das war teilweise sehr anstrengend über längere Zeiträume intensiv zuzuhören. Habe ich gelernt, Worte, die ich gehört habe, wiederzugeben und zu sagen, was ich dabei gefühlt habe." (N.N.4)
- „Es war ein anstrengender und aufreibender Prozess, aber im Rückblick hat es sich gelohnt, was nur durch Ihre (der LernBEGLEITERIN) Mithilfe möglich war." (N.N.1)
- „Dass wir den Sprung geschafft haben, an diesem Wochenende von einer allgemeinen, bewertenden Feedbackgruppe, zu einer Feedbackgruppe zu werden, dessen einzelne Individuen beschrieben, verstanden und empfanden, und dies der Gruppe präsentiert haben, klingt mir jetzt noch in meinen Ohren nach. Ich bin wesentlich feinfühliger in Bezug auf Zuhören geworden. Vorher ließ ich mich schnell darauf ein, jemandem ins Wort zu fallen, aber mittlerweile, und auch durch das vergangene (Präsentations-) Wochenende, ist mir klar geworden, dass ich auch erst zuhören und dann reden kann. Ich nehme mir besonders den Leitspruch "ZuHören heißt, beim Anderen zu Gast sein und dort zu verweilen." J.M.Siebert betreffend des Verweilens zu Herzen." (N.N.3)
- „Dass wir zwar am Wochenende einen bedeutenden Fortschritt gemacht haben, wir aber immer noch den Schritt bis in die "Schulklasse" schaffen müssen." (N.N.2)
- „Vielen Dank für dein (Trainerinnen-)Feed-back. Ich hatte gedacht, jetzt kommt voll die Kritik, was wir alles falsch gemacht haben. Aber das war ja ganz anders. Annehmbar!" (N.N.8)

Zusammenfassung: „Nach dem Präsentations-Wochenende“

Dass die Forschungs-Ergebnisse der Befragten der Kontrollgruppe nach dem ZuHör-Coaching während des Präsentations-Wochenendes niedriger ausfielen als bei der Erstbefragung vor der Selbstlern-Phase, erklärt die Autorin damit, dass die Studierenden

a) bereits mit einer niedrigen Selbstwirksamkeitserwartung[299] und z.T. geringem LearningWILL an das Thema ZuHören heran gegangen zu sein schienen,

b) aufgrund der „negativen“ Feedbacks der anderen Präsentations-Gruppen an die Kontrollgruppe die Selbstwirksamkeitserwartung weiter sank,

c) aufgrund der „bloßen“ Literaturrecherche & des textlichen Erarbeitens des Themas ZuHören kein kompetentes Zuhören zustande kommt, und

d) infolgedessen die Studierenden sich ihrer mangelnden ZuHör-Kompetenz bzw. ihrer Mangel-Leistungen (z.B. im Feed-back spenden) bewusster geworden sind,

e) „Newcomer“ bzw. Ungeübte hinsichtlich des Reflektierens, der Emotionskontrolle/Resilienz, der selbst gestalteten bzw. selbst verantworteten Lernens und bezüglich ihrer ZuHör-Muster seien.

Die Trainerin leitet aus ihren gewonnenen Erkenntnissen und Auswertungen ab, dass die Vorbildfunktion der Lehrenden/Trainer/Universitäts-Professoren bezüglich ihrer eigenen Lehr- und Beziehungs-Gestaltung von höchster Bedeutsamkeit für den persönlichen und universitären/beruflichen Erfolg der Studierenden bleibt. Insofern fordert die Autorin über die Informations- und Wissens-Vermittlung hinaus Trainings und das universitäre Studium verschärft als Chance zur Persönlichkeits-, Beziehungs- und Kompetenz-Bildung zu verstehen und zu nutzen.

Bezüglich kompetenten ZuHörens sieht sich die Trainerin insbesondere darin bestätigt, dass „ZuHören nur über ZuHören erlernbar“ ist, und folglich auch von der praktizierten Reflektions- und Werte-Haltung der Dozierenden abhängig ist. Das reicht nicht aus, vor den Studierenden Vorlesungen abzuhalten oder sie mit wissenschaftlichen Informationen zu beliefern. Kompetenz-Gewinn bzw. Kompetenz-Steigerungen kommen nur da zu Stande, wo Kompetenzen voll eingebracht werden.

[299] Vgl. Ann Elisabeth Auhagen, 2004

7.2.2 Auswertung „Stud 07/08“-Gruppe

Bewertung der statistischen Ergebnisse unter Hinzunahme von Auszügen aus dem LernProzess-Tagebuch

„Stud 07/08“-Gruppe

Rückmeldungen aus der Gruppe „Stud 07/08“ bzw. Auszüge aus einzelnen LernProzess-Tagebüchern bzgl. der ZuHör-LernProzess-Schritte im Verlauf des Seminars:

- „Ich hatte kein ZuHör-Ziel; ich bin so mit meiner Verwirrung beschäftigt, dass ich meinem Vorredner nicht zuhören konnte; ich war müde und habe teilweise >abgeschaltet<."(N.N.1)[300]
- „Ich achtete auf die Sach-Inhalte und meine >inneren Stimmen< (Anm.d.Verf.: „Innere Themengespräche" vgl. F.Schulz von Thun)“ (N.N.3)
- „Ich achtete auf meine innere Stimme, eigene Gefühlsregungen, Assoziationen und Gefühle (Anm.d.V.: innere (Selbst-)Bewertungen) wie z.B. „richtig“ oder „das hat nicht so richtig geklappt“.“ (N.N.2)
- „Ich trainierte heute mir meiner Regungen (Anm.d.V.: Emotionen und „Innere Teamgespräche" vgl. F.Schulz von Thun) während des Seminars bewusst zu bleiben.“ (N.N.4)
- „Ich achtete darauf, was die Leute sagten." (N.N.7)
- „Ich achtete auf die Worte und den Sinn des Gesagten und in welchem Kontext es steht. Ich glaube viel von dem Gehörten verstanden zu haben, aber bei weitem nicht alles. Mir liegt daran, mich in meiner Differenzierungsfähigkeit beim Hören zu verbessern." (N.N.6)
- „Mit den Augen habe ich beim Hören besser verstanden und richtig gehört. Doch nach der Übung habe ich erfahren, dass ich total falsch zugehört habe.“ (N.N.2)
- „Teilweise war ich ein bisschen überfordert. Ich habe meine Eigen-Wahrnehmung vergessen.“ (N.N.4)
- „Ich finde es schwer, einen Zugang zu finden, weil ich gerade viele andere Dinge im Kopf habe.“ (N.N.3)

[300] Aus Gründen des Datenschutzes bzw. des Personenschutzes wurden die befragten Personen anonymisiert

- „Heute habe ich viel selbst gesprochen. Doch im Vergleich zur letzten Seminarstunde besser zugehört (wegen fehlenden Termindrucks und insgesamt mehr Ruhe). Ich achtete auf die Aussageinhalte der Teilnehmer. Ich lernte, dass Kommunikation ein schwieriges Großunternehmen ist (es gab einige Male Missverständnisse und Verständigungsschwierigkeiten untereinander). Ich habe im Zuge der für Übungen aufmerksamer hingehört als wie ich es im Alltagsgespräch tue oder in den Seminaren. Meine Erkenntnis: dass Kommunikationsfähigkeit wichtig und zu trainieren ist.“ (N.N.7)
- „Ich habe es geschafft, meine Gefühle zu regulieren und konnte ganz bewusst zuhören. Heute habe ich gelernt, dass ich mein Gegenüber fragen kann, damit er mir die Hintergründe seiner Aussage erklärt. Ich trainierte, Bewertungen von anderen besser akzeptieren zu können (meine Gefühle regulieren). Positiv: ich habe Gehörtes miteinander verbunden und es in meine Aussage einbezogen. Ich habe geduldig und wertfrei zugehört. Negativ: oft habe ich schon über meine Antwort nachgedacht, während mein gegenüber noch redete und nicht nachgefragt, obwohl ich etwas nicht verstanden habe. Ich habe mich von meinen Gedanken irritieren lassen, von Selbstzweifeln!“ (N.N.6)
- „Es ist (der Trainerin) gelungen mich für das Thema ZuHören zu sensibilisieren, ich hatte bis dahin angenommen bzw. vorausgesetzt, dass man selbstverständlich (zu)hört, dass das alle Menschen irgendwie gleichtun, und dass das, was gesprochen wird, auch so beim Adressaten ankommt, wie es der Sprecher gemeint hat. Somit habe ich gelernt, dass es verschiedene Formen bzw. Ebenen des Erhörens gibt, man durch aktives und konzentriertes Zuhören und durch Sich-einlassen auf den Sprecher Kommunikation aktiv mitgestalten kann und somit kein passiver Teilnehmer ist. In Erinnerung geblieben ist mir: dass Verbinden von Gehörtem mit einer Emotion den ZuHörer mehr für die Aussagen des Sprechenden sensibilisiert und vielleicht den Sprechenden auch menschlicher Macht." (N.N.5)
- „Mir klingt noch in den Ohren, als Herr xy sagte: „Da war ich bei Ihnen“. Ich bin sehr nachdenklich geworden. Ich denke, dass ich und

vielleicht auch andere Menschen dazu neigen, ständig mit ihren Aussagen zu bewerten." (N.N.1)

- „Ich wusste gar nicht, dass es so viele (Bezeichnungen/Namen für) Gefühle gibt." (N.N.5)

Zusammenfassung

Aus den Aussagen der Studierenden der Gruppe „Studenten 07/08“ ergeben sich für die Untersuchungs-Leiterin überwiegend Hinweise auf

a) mangelnde Selbstregulation bzw. intensives sich mit den eigenen Gefühlen/Emotionen beschäftigen, so dass der ZuHör-Fokus vermehrt auf die eigene Person als auf den Sprechenden verlagert wurde; was wiederum mit den Untersuchungs-Ergebnissen bezüglich der erhöhten Werte im Bereich "Selbstorientiertes ZuHören" korreliert; H.Eberspächer warnt vor Selbst-abwertenden Selbstgesprächen: „Das mentale Gleichgewicht gerät aus der Balance oder kann gar nicht erst entstehen, weil sich Abschätzungen und Bewertungen in kaum überschaubarer Vielfalt und Dichte in die routinierte "Bewusstlosigkeit" eingefahrenen Denk- und Handlungsprogramme einschalten."[301]
b) Selbstzweifel und Bewertungen, welche i.S.v. „negativer Kritik“ auf gewohnte ZuHör-Muster stießen,
c) geringe Selbstreflexion,
d) indifferente Trainings-Ziele

Um die von der Untersuchungs-Leiterin angenommene Komplexität der „Lehr-Lern-Arrangements“ zu berücksichtigen, wertet die Untersuchungs-Leiterin die Forschungsergebnisse der Gruppe „Studenten 07/08“ auch dahingehend, dass, wenn -wie in diesem Fall- von ungünstigen emotionalen und kognitiven Ausgangsvoraussetzungen bei den Studierenden auszugehen ist, ZuHör-Kompetenz-Trainings zeitlicher variabler, d.h. umfangreicher als bisher angelegt, sein müssen. Darüber hinaus wäre es ratsam, verstärkt Trainings-Elemente zur Resilienz-Steigerung, zur emotionalen Selbstregulation sowie aus dem Bereich der „Positiven

[301] Hans Eberspächer, 2004, Seite 21

Psychologie“[302] einbezogen oder als zusätzliche Trainings-Themen berücksichtigt werden müssen.

7.2.3 Auswertung „Stud 08/09“-Gruppe

Bewertung der statistischen Ergebnisse unter Hinzunahme von Auszügen aus den LernProzess-Tagebüchern
„Stud 08/09“-Gruppe
Rückmeldungen aus der Gruppe „Stud 08/09“ bzw. Auszüge aus einzelnen LernProzess-Tagebüchern bzgl. der ZuHör-LernProzess-Schritte im Verlauf des Seminars

- „Ich war etwas müde und unkonzentriert, wollte Anerkennung/gelobt werden. Ich lernte heute in Bezug auf meine ZuHör-Kompetenz: mir ist bewusst geworden, wie stark ich nach einer positiven Rückmeldung zu meiner Person suchte. Ich hörte schon aufmerksam zu, habe aber trotzdem verstärkt auf der Beziehungsebene gehört. Ich muss mir bewusst sein, das ich verstärkt andere Zuhör-Fokusse miteinbeziehen sollte.“ (N.N.3)[303]
- „Ich habe besonders auf Gefühls- und Appelläußerungen geachtet, da ich mich verantwortlich fühlte. Als mein Freund antwortete: „Joah, ich bin einfach nur müde." Habe ich mir sofort Gedanken gemacht, wie es ihm besser gehen könnte, schlechtes Gewissen, dass ich ihn (zu einer Feier) mitgeschleppt hatte..." (N.N.1)
- „...habe ich besonders versucht, Kritik nicht als gegen mich gerichtet wahrzunehmen. Sondern die Sachinformationen herauszuhören. Mir fällt es nicht leicht, die Sachinformationen von der Beziehung ebener zu trennen. Dies muss ein weiteres Trainingsziel von mir sein." (N.N.4)

---

[302] Vgl. Hans Eberspächer, 2004, oder
Ann Elisabeth Auhagen, 2008, oder
Mihaly Csikszentmihalyi, 2008

[303] Aus Gründen des Datenschutzes bzw. des Personenschutzes wurden die befragten Personen anonymisiert

- „Ich habe versucht, in die Ebenen (Appell, Sachinhalt, Emotionen,...) zu trennen und ich finde, wenn ich gezielt darauf achte, gelingt mir dies auch.“ (N.N.2)
- „Ich fand es sehr gut, kleine Ziele auszuformulieren, wenn diese oft unterbewusst arbeiten und schwer zu realisieren sind.“ (N.N.5)
- „Auch fand ich angenehm, dass Sie (die Trainerin, Anm.d.Verf.) versucht haben, eine angenehme Atmosphäre zu gestalten.“ (N.N.8)
- „Ich habe bei Ihnen so viel gelernt und werde versuchen, dieses noch zu vertiefen. Das langsame Tempo, mit denen ich die einzelnen Dinge angehe, macht es mir möglich, mich auf diese so wichtigen Dinge intensiv und bewusst einzulassen. Ich finde das habe ich in Ihrem Seminar möglich machen dürfen.“ (N.N.7)
- „Ich habe mich bei Ihnen sowohl professionell als auch menschlich sehr gut aufgehoben gefühlt und dabei sehr viel gelernt.“ (N.N.4)
- „Das so genannte von Ihnen zur Verfügung gestellte Werkzeug (Methoden & „Tools“) hat mich immer einen Schritt vorwärts gebracht, obwohl ich ganz ehrlich zugeben muss, dass ich es manchmal etwas lästig fand, mich schon wieder mit mir auseinander setzen zu müssen.“ (N.N.2)
- „...dass ich das zur Verfügung gestellte Material manchmal etwas viel fand, aber ich im Nachhinein darüber sehr froh war, da ich immer etwas zu meiner ganz persönlichen Problemstellung gefunden habe.“ (N.N.6)
- „Mir ist aufgefallen,... dass jede Person immer die Wahl hat, wie sie zu einer Sache steht und jeder für sich öfter mal darüber nachdenken sollte, und die gerade gewählte Einstellung wirklich die ist, mit der man glücklich ist. Während der Woche habe ich versucht etwas von SMART (Methoden) in meinen Alltag zu integrieren. Ich erstellte mir des Öfteren To-Do-Listen.“ (N.N.9)
- „Ich hatte oft Streit mit meinem Freund, weil ich mich aufgrund von Gehörtem beleidigt gefühlt habe und mich danach zurückgezogen habe. Wenn jetzt wieder so eine Situation war, habe ich versucht, „runter zu kommen“ (emotionale Selbstregulation, Anm.d.V.) und mich zu fragen, ob es nicht einfacher wäre, ihn darauf anzusprechen und mich nicht solange angegriffen

zu fühlen. Der Versuch, nicht sofort in schlechte Laune zu verfallen, war von größerem Erfolg gekrönt: meistens war er nach ein paar Minuten wieder ganz normal, ich bin ruhig geblieben und es ist nicht zum Streit gekommen.“ (N.N.5)

- „Mein Problem: Sie nehmen eine sehr zurückgenommene „Führungs“-Position ein. Sie nehmen eine ungewohnte, nicht alltägliche Rolle des Pädagogen ein.“ (N.N.6)
- „Sie lassen uns sehr viel Freiheit beim Gestalten des Unterrichts.“ (N.N.)7
- „Ich als Erstsemesterin, bin oftmals sehr verwirrt durch die Kommentare der Drittsemestler ->hoher Konzentrationsaufwand nötig, um zu folgen.“ (N.N.6)
- „Ich kannte das Paraphrasieren schon - aber nur theoretisch. Jetzt beherrsche ich es auch praktisch." (N.N.2)
- „Wow, ich glaube, ich habe wirklich eine ganze Menge gelernt: was ich höre, ist auf einmal viel umfangreicher geworden." (N.N.4)
- „Es gibt ja so viele Gefühle bei den Sprechenden. Da wäre ich nie alleine drauf gekommen. Es gibt wirklich eine ganze Menge, was und wie man alles hören kann. In den Ohren steckt so viel drin." (N.N.8)
- „Ich empfand die Übungen schon als lästige Pflicht, trotzdem erkenne ich einen Nutzen. Ich bewerkstelligte die Herausforderungen mit: Überdenken, Entspannen, Ziele klären.“ (N.N.1)
- „Die Konfrontation mit meinen eigenen Mängeln motivierte mich ebenso, wie die angenehme Lern-Atmosphäre in der Gruppe und die kompetente und einfühlsame Seminarleiterin.“ (N.N.8)

Zusammenfassung

Im Vergleich zu den zuvor dargestellten (Trainings-)Gruppen „Kontrollgruppe“ und „Studenten 07/08“ zeigen nicht nur die statistischen Ergebnisse signifikante Kompetenz-Steigerungen bei den Trainingsteilnehmern dieser Gruppe, „Studenten 08/09“, sondern auch deren Feedback-Inhalte unterstreichten

a) erhöhte Ziel-Orientierung und LearningWILL,
b) Bereitschaft, sich mit sich selbst auseinander zu setzen und Lern-Anstrengungen zu unternehmen,
c) gesteigerte Selbtwirksamkeitserwartungen,
d) Reflektions- und Transfer-Fähigkeit "da ich immer etwas zu meiner ganz persönlichen Problemstellung gefunden habe", Anwenden von Trainings-Tools auch im Alltag
e) Umstellungs-Interesse & -wagnis bzw. Bereitschaft auf das "ganz andere Lehr-Lern-Arrangement“,
f) Bereitschaft zu ersten Veränderungen von Lern-, Denk-, Verhaltens-, insbesondere von ZuHör-Mustern

7.2.4 Selbstzweifel, Fantasien & Übung macht den Meister Oder: Auswertung der „KEC vor dem Volontariat“-Gruppe

Bewertung der statistischen Ergebnisse unter Hinzunahme von Auszügen aus den LernProzess-Tagebüchern

„KEC vor dem Volontariat“-Gruppe

Rückmeldungen aus der Gruppe „KEC vor dem Volontariat“ bzw. Auszüge aus einzelnen LernProzess-Tagebüchern bzgl. der ZuHör-LernProzess-Schritte im Verlauf des Seminars:

- „Selbstzweifel behinderten mein Hören. Mit Hilfe der Trainerin entwickelte ich dann "Geling-Sätze“, die ich mir immer wieder vortrug und mich ermutigten." (N.N.3)[304]
- „Ich hörte, was und wie besprochen wurde, und ich ließ zu, dass ich mir Fantasien/Vorstellungen zum Gehörten machte und nachfragte.“ (N.N.8)

[304] Aus Gründen des Datenschutzes bzw. des Personenschutzes wurden die befragten Personen anonymisiert

- „Ich habe den Standpunkt des Sprechers nachempfunden, konnte mich aber nicht wirklichkeitsgetreue in ihn hinein versetzen. Das nahm ich als Anlass, mein eigenes ZuHör-Verhalten zu überprüfen, ob ich ähnliche Muster von mir kannte und, indem ich nachfragte.“ (N.N.5)
- „Meinem Ziel, das Gesagte besser zu verstehen, indem ich mich selbst in eine ähnliche Situation versetzte, bin ich näher gekommen.“ (N.N.6)
- „Ich war heute wach und konzentriert. Ich wollte wertfrei zuhören und überprüfte mittels Paraphrasieren, was ich gehört und der andere gemeint hatte.“ (N.N.2)
- „Ich wollte eigene Bedürfnisse, Gedanken und Gefühle zurückstellen, aber nicht außer Acht lassen. Ich fragte mich, welche Gefühle äußerte die Mutter (Audio-Hör-Probe) und welche meinte ich zuhören.“ (N.N.12)
- „Ich habe viel Neues kennen gelernt und muss das, was der Kopf begriffen hat, jetzt trainieren.“ (N.N.9)
- „Durch die Methode des Paraphrasierens versicherte ich mich, ob ich den Inhalt des Gehörten richtig gehört und verstanden hatte. Obwohl ich sehr gestresst war, habe ich Emotionen und Gehörtes richtig erkannt und gehört.“ (N.N.4)
- „Ich war angespannt, neugierig, interessiert, offen für das neue Lernen." (N.N.1)
- „Ich lernte heute wieder die Unterscheidung von Wahrnehmung und Vorstellung. Nachdem ich mich zunächst auf das Hören von Unausgesprochenem und Stimmklang fokussiert hatte, habe ich mich anschließend auf das Paraphrasieren konzentriert. Meine Schlussfolgerungen: „Übung macht den Meister.““ (N.N.10)
- „Ich fühlte mich offen für das, was heute auf mich zukommen sollte, sehr lebendig, wertgeschätzt und in der Gruppe voll integriert. Das ermöglichte mir, auch das zu hören, was nicht benannt wurde, z.B. Empfindungen, Gefühle und die „Geschichte hinter der Geschichte". Es fällt mir inzwischen leichter, meine ZuHör-Ziele zu benennen. Ich nehme heute aus dem Seminar mit: "Üben, üben, üben.““ (N.N.3)
- „Ich war heute konzentriert, ausgeschlafen, wach und offen. Ich achtete darauf: wann bewerte ich beim Zuhören? Und: Genau Worte wiedergegeben.

Ich überprüfe jetzt öfter, wie ich im Alltag höre und kann es schon ein bisschen verändern/erweitern." (N.N.2)

- „Ich wollte die Aussagen auf möglichst vielen Ebenen verstehen. Ich habe dazu verstärkt nachgefragt und paraphrasiert. Mein Bewusstsein für mein Zuhören ist wieder verstärkt wurden." (N.N.4)
- „Ich achtete besonders auf Schlüsselworte und wie ich zuhöre, auch im Alltag. Wertfreies Zuhören fällt mir schwer, wenn der Sprecher Emotionen hervorruft, die mit meiner eigenen Biografie zusammenhängen. Ich muss mehr auf meine Selbstregulierung achten, wenn ich wertfrei zuhören möchte. Wichtig: meine Gefühle erkennen und regulieren.“ (N.N.7)
- „Mir fällt es inzwischen leichter, aufmerksam zuzuhören und alle Aspekte (des ZuHörens, Anm.d.Verf.) einzubeziehen, weil ich meine Unsicherheiten mehr zulasse und neugierig bin auf das, was entsteht und was ich höre.“ (N.N.7)
- „Ich habe zu Beginn des Seminars Schwierigkeiten gehabt, zuzuhören. Ich war mit meinen Gedanken nicht anwesend und gestresst. Deshalb trainierte ich heute: meine Einstellungen zu ändern.“ (N.N.)
- „Es wäre auch für mich gut, „Selbstgespräche“ zu analysieren: Wann höre ich mir selbst zu? Wo? Was ist der Hintergrund? Was höre ich von mir selbst i.S. des 4-oder 6-Ohren-Modells (Anm.d.V.: vierseitiges Nachrichtenmodell von F.Schulz von Thun & das Siebert´sche Hexagon-Modell).“ (N.N.6)
- „Ich habe versucht, weniger gewagte Interpretationen des Gehörten vorzunehmen. Meine Schlussfolgerungen bezüglich meines heutigen ZuHör-Verhaltens: das stärkere Bewusstsein für Zuhören hilft mir, mehr zu verstehen als vorher. Wenn ich mich wirklich anstrengen, kann ich mittels Paraphrasieren und Nachfragen viel erreichen/verstehenden." (N.N.13)
- „Es ist mir einfacher Gehörtes wiederzugeben, wenn ich es nicht mit eigenen Gefühlen vermische.“ (N.N.11)
- „Ich lernte meine ZuHör-Kompetenz zu erweitern, indem ich als Einstieg in ein Gespräch zuvor mir meine Gedanken und Gefühle bewusst machte und mich dann erst einmal davon verabschiedete und mich voll auf den Sprechenden

konzentrierte. Aber: Übung macht den Meister, und ich will noch viel lernen.“ (N.N.1)

- „Mich forderte zum Lernen/Verändern/Verlernen heraus: die Lust und Motivation mich zu trauen. Ich achtete darauf, den anderen ausreden zu lassen.“ (N.N.9)
- „An einem Punkt war ich etwas verloren, doch da sagte ich mir: weitermachen, zuhören, konzentriere dich zunächst auf den Sprechenden und befasse dich im Anschluss mit allen anderen Gedanken.“ (N.N.12)
- „Heute konnte ich mich nicht konzentrieren oder selbst motivieren. Mir ging es miserabel, ich konnte mich nur auf Worte oder einzelne Sätze konzentrieren, meine Gefühle fuhren Achterbahn.“ (N.N.7)
- „Im Anschluss an das letzte Seminar habe ich bewusst in Gesprächen (z.B. mit meinem Partner, Bekannte, aber auch in meiner Jugendarbeit) darauf geachtet, die kennen gelernten Methoden anzuwenden. Zunächst war dies natürlich schwierig und ungewohnt. Jedoch fiel es mir nach und nach einfacher z.B. das Gesagte zu paraphrasieren, Gefühle zu benennen und erkenntnisgenerierende Fragen zu stellen. Ich war überrascht, über die äußerst positiven Ergebnisse und Feed-backs." (N.N.10)
- „Das Training war für mich sehr erfolgreich... Erschwerend kam, dass mein Mann sich mal wieder auf der Stufe 1 Stich/Carkhuff (=Inhalte und Emotionen wesentlich abziehend bzw. abwertend/ignorierend, Anm.d.Verf.) äußerte. Doch ich bin schon ganz unruhig und kann es kaum erwarten, bis der nächste Anschluss- bzw. Trainingsbrief (mit neuen Übungs-Aufgaben) bei mir eingeht.“ (N.N.3)
- „Meine Schlussfolgerungen: Zuhören ist ein machtvolles & zugleich frieden-stiftendes Handwerkszeug, sowohl für die Zuhörenden als auch für diejenigen, denen zugehört wird.“ (N.N.8)
- „Wichtig ist für mich zu sagen, dass ich Angst hatte, das Gespräch mit N.N. anzufangen. Angst, ungeschickt zu sein, Angst von ihm abgewiesen zu werden. Ich fühlte mich auch mit dem „Transparenten Denken“ als Einstieg in das zu führende Gespräch sehr unsicher und habe dieses immer wieder

verschoben. Ich habe aber in dieser Zeit bemerkt, dass ich anders als früher, in der Lage war, Äußerungen von N.N. zuzuhören und anzunehmen. So hatten wir schließlich ein langes Gespräch über eines seiner sehr beliebten Computerspiele, wogegen ich eine große Abneigung zeigte und es gelang mir zu verstehen, dass N.N. dieses Spiel ganz anders als ich erlebt.“ (N.N.7)

- „Wenn meine Freundin mir nicht zuhören will, bin ich frustriert und fühle mich machtlos.“ (N.N.13)

Zusammenfassung

Wie bereits in den Ergebnissen der statistischen Auswertung deutlich wurde, bekennt die Gruppe „KEC vor dem Volontariat“ in den Bereichen „Empathisches ZuHören“ und „Selbstorientiertes ZuHören“, und auch in den Kategorien „Dialogisches Zuhören“ und „Sachbezogenes ZuHören“ deutliche Kompetenz-Steigerung. Zusätzlich liefern die Rückmeldungen der Trainings-Teilnehmer Erklärungen und Hinweise für ihren (signifikanten) Kompetenz-Anstieg.

Insbesondere weisen die Feedbacks der Teilnehmer dieser Gruppe folgendes auf:

a) gesteigerte Selbstwirksamkeitserwartungen i.S.v. „Das Gute im Schlechten erkennen“ (z.B. „Geling-Sätze“ statt Selbstzweifel),
b) LearningWILL und Veränderungs-Bereitschaft,
c) Ziel-orientiertes Arbeiten/Lernen,
d) Sensibilität und Reflektions-Bereitschaft zur emotionalen Selbstregulierung
e) Bereitschaft zum „Sicherwerden in der Unsicherheit“

Die Untersuchungs-Leiterin geht zum einen davon aus, dass die Teilnehmenden bereits zu Beginn des Trainings in den o.a. Eigenschaften/Einstellungen offenere (= Interesse, Neugier, Motivation, Kritikfähigkeit, Veränderungsbereitschaft) Voraussetzungen (aufgrund ihrer „Kompakt-Enrichment-Ausbildung“) mitbrachten als vergleichsweise die Teilnehmer der Gruppe „Studenten 07/08“. Darüber hinaus entwickelten die „Coaches“ konkrete Ziele, wie z.B. „eine bessere Kommunikation innerhalb der Familie erreichen“ oder „eingefahrene ZuHör-, Denk- und Verhaltens-Muster verändern, um kompetenter auf die Bedürfnisse Hochbegabter Kinder/Jugendliche eingehen zu können“.

7.2.5 Auswertung „KEC im Volontariat“-Gruppe

Bewertung der statistischen Ergebnisse der Gruppe „KEC im Volontariat“ unter Hinzunahme von Feedbacks & Fremd-Einschätzungen von 36 Campus-Teilnehmer (Kinder & Jugendliche, davon 2 „drop outs“)

„So schätze ich das ZuHör-Verhalten meines LernBEGLEITERS/Coaches ein:

Frage	Einschätzung trifft zu: Sehr - Überwiegend – Oft – Weniger	Minimal - Nicht
1	„Er äußerte Relevantes oder Verletzendes“	0-0-1-1-7-27
2	„Der Zuhörer antwortet mir oberflächlich, er kommuniziert ungenau“	0-0-0-6-16-14
3	„Der Zuhörer verstand mich so, wie ich es ihm mitteile, meine Gefühle werden reflektiert, die Inhalte genau erfasst“	8-20-8-0-0-0
4	„Der Zuhörer verstanden mich zutiefst, er identifizierte meine zu Grunde liegenden Emotionen, er ergänzt oder fügte die tiefere Bedeutung hinzu“	3-15-11-4-1-0
5	„Der Zuhörende versuchte zu verstehen, wie ich die Dinge sehe/erlebe/fühle“	19-14-2-1-0-0
6	„Er unterstützt und begleitet mich, mich selbst weiter zu ergründen“	18-15-3-1-0-0
7	„Er versteht meine Worte, jedoch nicht die Art und Weise wie ich fühle“	0-4-1-9-17-5
8	„Seine Äußerungen sind Schablonenhaft, wirkten wie auswendig gelernt“	0-2-3-3-8-20
9	„Er betrachtete meine Aussagen allein von seinem Standpunkt aus“	0-1-3-8-13-11
10	„Er empfindet mit mir mit, ohne selbst aus dem Gleichgewicht zu kommen“	10-16-9-0-0-1
11	„Er bemerkt nicht, wie sehr ich gefühlsmäßig an den Dingen beteiligt bin, über diese sprechen“	0-0-2-8-16-10
12	„Er erkundet mit mir die Vorgeschichte und Folge meiner	6-20-6-3-0-0

	Aussagen/Anliegen“	
13	„Er macht mir Vorschläge, Angebote, fragt nach, ob es z.B. vielleicht „so“ oder anders sei“	14-16-3-3-0-0
14	„Er scheint selbst in Sprechpausen voll bei mir zu sein“	16-11-9-0-0-0
15	„Er geht im rechten Augenblick einen Schritt weiter bzw. tiefer auf mich ein“	9-13-11-2-1-0
16	„Er bewertet mich bzw. Meine Aussagen/Handlungen nicht“	7-8-6-4-5-5
17	„Wenn er Wertungen ausspricht, sind sie für mich annehmbar, nicht verurteilend/vernichtend“	17-14-2-0-2-0
18	„Er erkundet mich und helft mir, mich selbst zu erkunden“	12-17-4-2-0-0
19	„Er bringt in angemessener Weise seine eigenen Ideen/Gedanken/Gefühle zum Ausdruck, er ist aktiv an und mit mir beteiligt“	12-17-5-1-0-0
20	„Ich fühle mich eingeladen, offen über das zu sprechen, was ich im Moment als entscheidend erlebe“	20-7-6-0-1-0
21	„Das Vergangene oder Zukünftige, über das wir sprechen, hat aktuelle Bedeutung für mich“	9-16-8-1-0-0
22	„Er hört aus meinem Beitrag nicht nur den Inhalt, sondern „mehr“, dass meine Person betrifft und ausmacht“	8-16-6-1-1-1
23	„seine Stimme klingt für mich sympathisch“	16-12-6-0-0-0
24	„Er teilt mir seine Eindrücke von mir, unserer Situation etc. transparent denkend mit“	9-19-4-1-0-0
25	„Er ist für mich einschätzbar, sein Verhalten vorhersagbar, ich fühle mich bei ihm sicher“	12-13-9-0-0-0
26	„Er schätzt mich richtig ein“	12-14-7-1-0-0
27	„Er lässt mir angemessen Zeit, mich zu äußern, nachzudenken, nachzuspüren“	18-11-5-0-0-0
28	„Er hört in meinen Worten „Untertöne“ bzw. Nuancen, und spricht seine Gedanken dazu aus“	8-16-7-1-2-0

29	„Er ist aufrichtig und spricht mutig aus, was ich mich (noch) nicht wagte“	6-14-7-4-1-2
30	„Er erhört in meinen Aussagen den Appell (z.B. „Ich bin in Not - hilf mir!“, „Alle sind so oberflächlich - bitte versteh mich!“)“	9-12-6-1-3-0
31	„Er zieht keine voreiligen Schlüsse“	15-16-1-1-0-1
32	„Er hilft mir, meine wahren Bedürfnisse/Gefühle aufzudecken“	15-13-5-0-0-1
33	„Er antwortet auch auf das, was nicht von mir gesagt/ausgesprochen wurde“	6-14-7-4-2-1
34	„Ich lerne von ihm, mir selbst zuzuhören“	13-12-7-1-0-1
35	„Er ermöglicht mir Veränderungen (in meinem Denken, Fühlen, Handeln)“	21-8-4-1-0-0

Zusammenfassung

Zur Auswertung der statistisch signifikanten Ergebnisse bzw. der Kompetenz-Steigerungen der Kompakt-E-Coaches im Volontariat bezog die Untersuchungs-Leiterin nicht nur die Ergebnisse des Selbsteinschätzungs-Fragebogens, sondern auch die numerischen Rückmeldungen der Kinder/Jugendlichen im WissenschaftsCampus: SkyLight 2008 hinzu. Von insgesamt 35 Fragen/Items erhielten die ZuHör-trainierten E-Coaches in 30 Antwort-Möglichkeiten Feedbacks von höchster Qualität. Ausschließlich in fünf Antworten erhielten die ZuHörer mittelwertige Bewertungen.

Die Untersuchungs-Leiterin erklärt sich den hohen Kompetenz-Anstieg innerhalb der Trainings-Gruppe „KEC im Volontariat“ damit, dass das „Training Auditiver Kompetenzen“ in den Trainierenden aufgrund der bevorstehenden Ziele bzw. Förderprogramme (mit den Kindern und Jugendlichen) von hoher Lern-Motivation, Bereitschaft zur Selbst-Reflektion und permanentem „Üben in/on Aktion" geprägt war. ZuHören wurde regelmäßig und konsequent von den E-Coaches, sowie von den Kindern & Jugendlichen, ebenso wie von der SkyLight-Leitung eingefordert, von den E-Coaches praktiziert, reflektiert und erneut „verbessert“ angewendet. Aufgrund ihrer (erfolgreichen) Ausbildung zum Enrichment-Coach sowie ihrer Vorerfahrungen mit „Self-Science“-Trainings, geht die Trainerin von "optimalen“ Eingangs-

Voraussetzungen, i.S.v. hohe Selbstwirksamkeitserwartung, gesteigerte Resilienz-Fähigkeit und hohe emotionale Selbstregulierung, aus. Diese Trainings-Voraussetzungen, gekoppelt an das gebotene Lehr-Lern-Arrangement und das entsprechende „Lern-Umfeld“, dienen der Untersuchung-Leiterin als Begründung für dieses wertesteigernde ZuHör-Trainings-Konzept.

8 Ausblick & Transfer

Oder: Wird das ein Nachspiel geben?

Für die künftige Praxis von ZuHör-Trainings folgere ich aus den Ergebnissen dieser Arbeit, dass ich in Zukunft gesteigert, konkreter und konsequenter an der Reflexion von ZuHör-Mustern und Selbstwirksamkeit sowie dem Etablieren bzw. Generieren konstruktiver ZuHör-Techniken arbeite.

Vorstellbar ist ab sofort für mich, dass ich in Trainings und lebensnahen Gesprächssituationen nach der Äußerung des Gegenübers innehalte: „Stop“, und zunächst meine auftauchenden Gedanken, Gefühle und Hörmuster bewusst registriere und auf ihre Konstruktion überprüfe: „Selbstorientiertes Hören“ (Faktor 1) bzw. Trainierende/LernUNTERNEHMER/Gesprächspartner dazu anleite, sich ihrer auditiven Wahrnehmungsverarbeitung bewusst zu werden. Danach werden die Trainingsteilnehmer von mir sensibilisiert, Sprecher-synchron zu hören, sich in die Situation des Anderen hineinzuversetzen (Faktor 2) und weiterhin für Klärung und Transparenz sowohl auf sachlicher wie auch auf emotionaler Ebene zu sorgen. Ein solcher Ansatz ist dem Training zur Reduzierung von Aggression oder Angst vergleichbar, in sofern, als dass „gestörte“ bzw. „unfaire“ Kommunikationsprozesse zu Aggression und Angst führen und umgekehrt. So gibt es in Gesprächen etwa die Neigung, auf emotional aufgeladene Reizworte zu reagieren und „verbal um sich zu schlagen“, oder Themen ängstlich zu meiden. Um der „Angst im Ohr“ vorzubeugen, gilt: Hört – aber fair!

Mit Reinhold Miller erkläre ich: „Wir sind zwar nicht immun gegen Kränkung, aber wir können doch sagen: was ich höre & verstehe und wer mich kränkt, bestimme ich. Allein ich bestimme, was & wie ich höre. Menschen können nur sich selbst oder etwas über sich selbst aussagen, benützen jedoch häufig - vor allem im Affekt und in Konfliktsituationen - andere als "Ablage des eigenen Selbst". Doch letztlich entscheidet der ZuHörer, ob er sich benützen lässt, was nicht immer einfach ist, denn die ZuHör-Muster aus unserer Vergangenheit haben uns geprägt."

Mit dieser Arbeit ist es mir (hoffentlich) gelungen, kompetentem ZuHören seine rechtmäßige Bedeutung als „Schlüsselkompetenz" zur Vermeidung von Beziehungsstörungen herauszustellen.

Nichtsdestotrotz werden Sie, die Lesenden, sich vielleicht - früher oder später - die Frage stellen, wie kompetentes ZuHören zum Ausdruck gebracht bzw. die Kern-Kompetenz ZuHören vermittelt bzw. übermittelt wird?

Damit kompetent Gehörtes und Verstandenes voll zur Geltung bzw. zum Ausdruck gebracht wird, bedarf es im Anschluss an den ZuHör-Prozess einer Komplementär-Kompetenz, eines Responses bzw. eines sprachlichen Ausdrucks.

Aufgrund meiner Forschung, wissenschaftlichen Literaturrecherchen und Erfahrungen widerspreche ich - zwar ungern, jedoch "gezwungenermaßen" - der ZuHör-Forscherin Margarete Imhof, wenn diese das ZuHören "den sprachlichen Basisfertigkeiten"[305] zuordnet, stimme jedoch wiederum mit dieser über ein, dass ZuHören "eine eigenständige Leistung des psychischen Systems darstellt... eingebettet in ein komplexes Netz von Determinanten, deren Wirkungsweise und Interaktionen noch nicht zusammenfassend beschrieben sind"[306]. Darüber hinaus erkläre ich, dürfe die Vermittlung von ZuHörfertigkeiten nicht ausschließlich „mit der inhaltlichen Arbeit verschränkt"[307] werden, sondern müsse die Komponenten: Optimismus, Kontrolleüberzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartung aller ZuHörenden fokussiert ins Blickfeld von ZuHör-Trainings rücken, worauf bereits

[305] Margarete Imhof, 2003, Seite 230
[306] Margarete Imhof, 2003, Seite 230
[307] Margarete Imhof, 2003, Seite 230

M.Imhoff im Ansatz hinwies: „Studierende berichten kaum durchgängig solche Strategien, die auf eine effektive Selbstregulierung schließen lassen.“[308]

Weniger als Abschluss meiner Studie, als vielmehr als Anschluss an meine Forschungsergebnisse, erlaube ich mir zusammenfassend die Komplexität menschlicher Kommunikation in Form eines Schaubildes darzustellen (siehe Abbildung 35) sowie die Kern-Kompetenz ZuHören mittels der Komplementär-Kompetenz Sprache zu ergänzen:

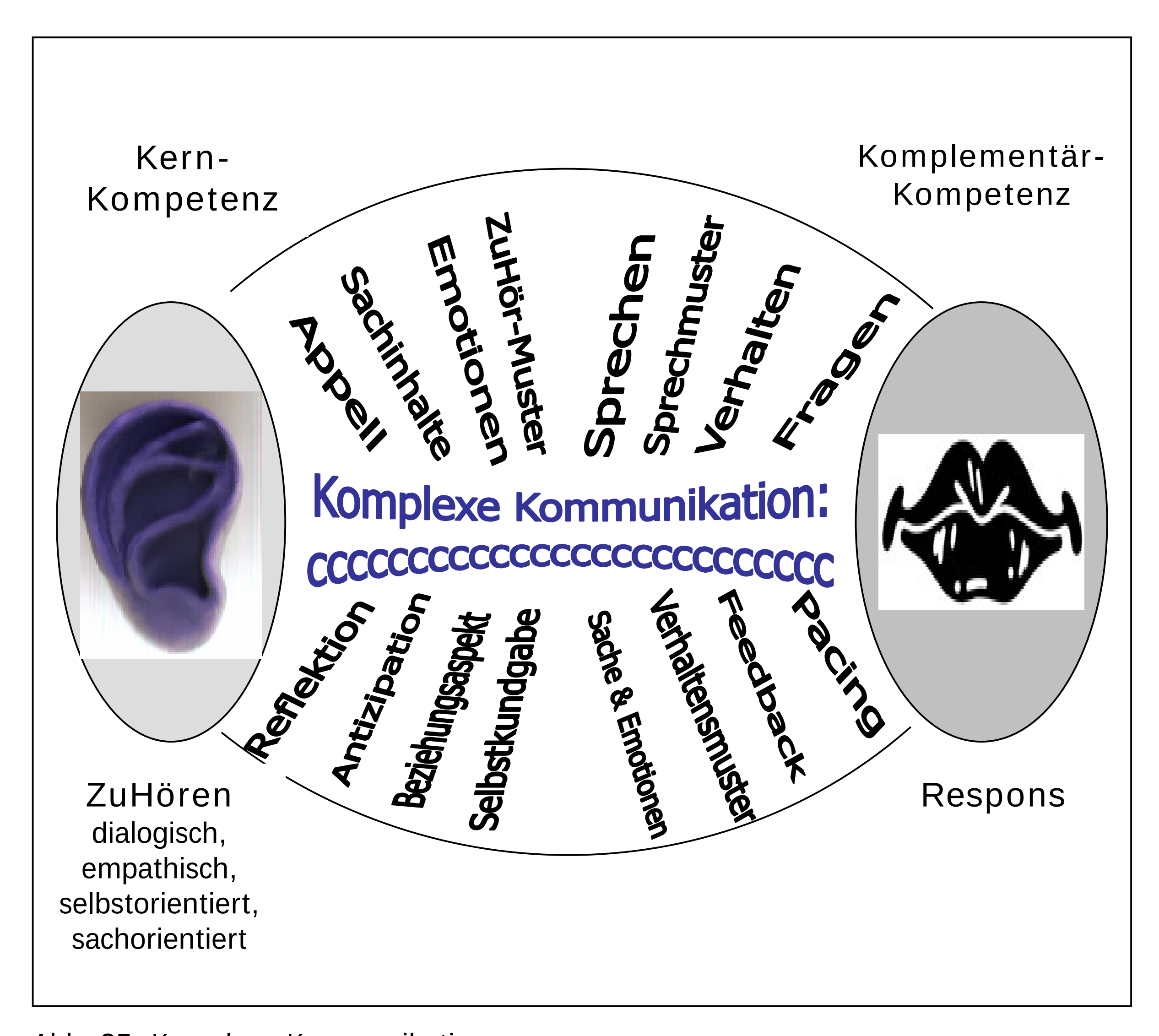


Abb. 35: Komplexe Kommunikation

[308] Margarete Imhof. 2004, Seite 154

ZuHören ist und bleibt m.E. die (wieder entdeckte) Schlüssel-Kompetenz zur Vorbeugung von Beziehungsstörungen bzw. für entstörte Verständigung.

Epilog

Mit Samuel Bards[309], der 1769 den ersten amerikanischen (Ehren-) Doktortitel in Medizin verliehen bekam, schließe ich mit folgenden Worten:
Denken wir im Umgang mit jedem Menschen stets daran, dass es jemanden gibt, für den unser Klient, Kind, Schüler, Kollege das Wertvollste auf der Welt ist; deshalb ist es unsere Pflicht, kompetent zu zuhören und zu verstehen, um zu vermeiden, die Empfindsamkeit eines einfühlenden Elternteils, eines verzweifelten Partners oder eines liebenden Kindes zu verletzen. Seien wir unseren Mitmenschen und uns selbst gegenüber auditiv achtsam & am Wohlergehen und an deren Fortentwicklung aktiv beteiligt!

„Und es ist das Ohr, das Licht ins Dunkel bringt." Julia M. Siebert

[309] Samuel Bards. 2006, Seite 313

Literaturverzeichnis

Ackermann, Max: Ohr-Geschichte(n). Zur Entwicklung der Hörkultur. In: V.Bernius; P.Kempler; R.Oehler; K.-H.Wellmann (Hg.), Erlebnis Zuhören. Eine Schlüsselkompetenz wieder entdecken. Edition Zuhören, Göttingen 2007

Albert, D.; Pawlik, K.; Stapf, K.-H.; Stroebe, W. (Hrsg.): Psychologische Aspekte des Verstehens. Springer Verlag, Berlin / Heidelberg / New York / Tokyo 1984

Arnold, Rolf: Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2005

Auhagen, Ann Elisabeth (Hrsg.): Positive Psychologie. Anleitung zum „besseren" Leben. Beltz Verlag, Weinheim / Basel 2004

Bandler, Richard; Grinder, John; Satir, Virginia: Mit Familien reden. Gesprächsmuster und therapeutische Veränderung. Verlag J. Pfeiffer, München 1987, 3. Aufl.

Bards, Samuel: Auszug aus seiner Promotionsrede 1769. In: Eric R. Kandel, Psychiatrie, Psychoanalyse und die neue Biologie des Geistes. Frankfurt a.M. 2006

Barrows, H.S.: The minimal essentials for Problem-Based Learning. Generic Problem-Based learning essentials. (2006)
IN: URL: http://pbli.org/pbl/generic_pbl.htm vom 21.04.2006.

Barth, Roland S.: Learning by Heart. Jossey-Bass, San Francisco 2001

Battachi, Marco W.; Suslow, Thomas; Renna, Margherita: Emotion und Sprache. Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main 1996

Bauer, Joachim: Die Neurobiologie der Empathie. Warum wir andere Menschen verstehen können. In Zeitschrift: Psychologie heute, 8/2005

Bauer, Joachim: Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. Hoffman und Campe Verlag, Hamburg 2006, 10. Aufl.

Bay, Rolf H.: Erfolgreiche Gespräche durch aktives Zuhören. Expert Verlag, Nr. 28 Thema: Psychologie, Renningen-Malmsheim 1995, 2. Aufl.

Becker-Mrotzek, Michael: Professionelles Sprechhandeln in Institutionen. L.A.U.D. Verlag, Duisburg 1991

Becker-Mrotzek, Michael; Brünner, Gisela (Hrsg.): Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main 2004

Behne, Klaus-Ernst: Musikalische Hörgewohnheiten. Göttingen 1994

Berendt, Joachim-Ernst: Ich höre, also bin ich – Vom Ziel allen Hörens. Auditorium Netzwerk, München 1993, Hörbuch

Berendt, Joachim-Ernst: Muscheln in meinem Ohr – Variationen über das Hören. Auditorium Netzwerk, München 1993, Hörbuch

Berghofer, Gerlinde; Gonja, Tijana; Oberlechner, Thomas: Kann Empathie trainiert werden? Ein Review empirischer Studien zur Wirksamkeit von Empathietraining. In: Internationale Zeitschrift für Personzentrierte und Experienzielle Psychotherapie und Beratung. Person 2 (2008). facultas Universitätsverlag, Wien 2008

Berking, Matthias: Training emotionaler Kompetenzen. Springer Verlag, Heidelberg 2008

Bernius, Volker; Kemper, Peter; Oehler, Regina; Wellmann, Karl-Heinz (Hrsg.): Erlebnis Zuhören. Eine Schlüsselkompetenz wieder entdecken. Edition Zuhören. Vandenhoek und Ruprecht, Göttingen 2007

Berns, Gregory: Satisfaction. Warum nur Neues glücklich macht. Campus Verlag, Frankfurt am Main 2006

Blakemore, Sarah-Jayne; Frith, Uta: Wie wir lernen. Was die Hirnforschung darüber weiß. Deutsche Verlags-Anstalt, München 2006

Blumenthal, Nicole; Kluge, Karl-J.: Sprache kann: Potentiale fördern, Beziehungen korrigieren oder positiv anreichern. Teil 3 Kompetentes Feedback. Leittext Lernprogramm. Verlag Humanes Lernen, Viersen 1997

Bohm, David: Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussion. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart 1998

Bortz, Jürgen; Döring, Nicola: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Springer-Verlag, Heidelberg 2006, 4. überarb. Aufl.

Boud, D.J.: Problem-based learning in perspective. In: Boud, D.J. (Ed.): Problem-Based Learning in Education for Professions. Higher Education Research and Development Society of Australia, Sydney 1985

Bredella, Lothar; Meißner, Franz-Joseph; Nünning, Ansgar; Rösler, Dietmar (Hrsg.): Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Gunter Narr Verlag, Tübingen 2000

Brockhaus Lexikon in 20 Bänden; F.A. Brockhaus AG ; Deutscher Taschenbuchverlag, Mannheim 2006

Brockman, John (Hg.): Das Wissen von Morgen. Was wir für wahr halten, aber nicht beweisen können: Die führenden Wissenschaftler unserer Zeit beschreiben ihre großen Ideen. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main 2008

Brosius, Felix: SPSS 16. Das mip-Standardwerk. Mitp-Verlag, Bonn 2008 www.spss.com

Brossard, M.; Schneuwly, B.: Learning and development: Contributions from Vygotsky´s Theorie. European Jounal ofPsychology of Education.1994

Bueb, Bernhard: Lob der Disziplin. Eine Streitschrift. List Verlag / Ullstein Buchverlag, Berlin 2006, 9. Aufl.

Bühler, Karl: Sprachtheorie. Lucius & Lucius Verlag, Stuttgart 1999

Burley-Allen, Madelyn: Listening. The Forgotten Skill. JohnWiley & Sons, Inc. 1995, 2. Aufl.

Carkhuf, Robert R.; Anthony, William A.: The skills of helping. Human Ressource Development Press 1997

Carkhuff, Robert R.: The Art of Helping. Human Ressource Development Press 1983, 5. Aufl.

Carroll, J.B.: Human Cognitive Abilities. A Survey of Factor Analytic Studies. Cambridge 1993

Caspary, Ralf (Hrsg.): Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Herder spektrum, Freiburg / Basel / Wien 2006, 2.Aufl.

Chomsky, Norman: Syntactic Structures. S´Gravenhaage, Mouton 1973

Collins, Sandra D.: Listening and Responding. Thomson South-Western 2006

Cozolino, Louis: Die Neurobiologie menschlicher Beziehungen. VAK Verlag, Freiburg 2007

Crain, Fitzgerald: Fürsorglichkeit und Konfrontation. Psychoanalytisches Lehrbuch zur Arbeit mit sozial auffälligen Kindern und Jugendlichen. Psychosozial Verlag, Gießen 2005

Crittin, J.-P.:Selbstbestimmmt und erfolgreich lernen. Situations-basiertes Lehren und Lernen (SBL). Haupt Verlag, Stuttgart 2004

Crystal, David (Hrsg.): A Dictionary of Linguistics and Phonetics. Blackwell Publishers, Oxford 1997

Csikszentmihalyi, Mihaly: Flow. Das Geheimnis des Glücks. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart 2008, 14.Aufl.

Damasio, Antonio: Descartes´ Irrtum. München, Leipzig (List) 1995

De La Motte-Haber, Helga: Handbuch der Musikpsychologie. Laaber Verlag, Laaber 1996

Dennison, Paul E.; Dennison, Gail E.: Brain-Gym®. VAK Verlag, Freiburg 1990,
15. Aufl. 2004

Deuse, Arno. Zentrale Hör- und Sprachverarbeitung (Teil 2). In Zeitschrift: Die Sprachheilarbeit (42) 1997

Dibie, Pascal; Wulf, Christoph (Hrsg.): Vom Verstehen des Nichtverstehens. Ethnosoziologie inerkultureller Begegnungen. Campus Verlag, Frankfurt / New York 1999

Dieckmann, Johann: Konfliktregulierung durch Dialoge. Orientierungshilfen für die soziale Arbeit. Lambertus Verlag, Freiburg im Breisgau 1998

Dietzel, Gunda: Der individuelle Klang der Stimme, seine Botschaft, seine Wirkung. Gunda Dietzel, 2001, 2. Aufl. 2004

Dilts, Robert B.: Kommunikation in Gruppen & Teams. Lehren und Lernen effektiver Präsentationstechnicken. Angewandtes NLP. Junfermann Verlag, Paderborn 1997

Drewes, Claus; Scholz, Dietrich; Wortmann, Dieter A. (Hrsg.): Aus der Arbeit lernen. Situationsaufgaben als neues Leitbild der Qualifizierung zum Geprüften Industriemeister Metall. Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB, Bonn 2000

Dühring, Angela: Macht das „Setting" den Unterschied? Der Beitrag der verschiedenen Formen der stationären Altenhilfe zur subjektiven und objektiven Lebenszufriedenheit dementiell erkrankter Menschen. Dissertation, Universität Kassel 2006

Eberspächer, Hans: Gut sein, wenn´s drauf ankommt. Die Psycho-Logik des Gelingens. Carl Hanser Verlag, München/Wien 2004

Eberspächer, Hans: Mentales Training. Das Handbuch für Trainer und Sportler. Copress Verlag, München 1990, 7. Aufl. 2007

Eco, Umberto: Einführung in die Semiotik. Autorisierte deutsche Ausgabe, Übers. von Jürgen Trabant. – München: Fink– In: ThLZ, 113. Jhg., H. 10 (1988)

Egan, Gerard: Helfen durch Gespräch. Rowohlt Taschenbuchverlag, Hamburg 1984

Ehlich, Konrad; Koerfer, Armin; Redder, Angelika; Weingarten, Rüdiger (Hrsg.): Medizinische und therapeutische Kommunikation. Westdeutscher Verlag, Opladen 1990

Ekman, Paul: Basic Emotions. In:T.Dalgleish/M.J.Power (Hrsg.). Handbook of Cognition and Emotion. John Wiley, New York 1999

Ellinger, Hermann: Förderung einer reflexiven Handlungskompetenz als Grundlage einer interkulturellen Qualifizierungsmaßnahme für Referendarinnen und Referendare an Berufsbildenden Schulen. Dissertation, Universität Erfurt 2007

Erpenbeck, John; Rosenstil, Lutz von: Hanbuch Kompetenzmessung. Schäffer-Poeschel Verlag, Stuttgart 2003

Erpenbeck, Jphn; Heyse, Volker: Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation, 1999, Waxmann Verlag, Münster 2007, 2.Aufl.

Fairhurst, Gail T.; Sarr, Robert A.: Die Kunst, durch Sprache zu führen. Metropolitan Verlag, Düsseldorf / München 1996

Farmer, Steven: Endlich lieben können. Gefühlstherapie für erwachsene Kinder aus Krisenfamilien. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Hamburg 1992

Ferrari, F.; Gallese, V.; Rizzolatti, G.; Fogassi, L.: Mirror neurons responding to the observation of ingestive and communicative mouth actions in the monkey ventral premotor cortex. European Journal of Neuroscience 17: 1703-1714, 2003

Fiehler, Reinhard (Hrsg.): Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation. Verlag für Sozialwissenschaften, Radolfzell 2002

Fiehler, Reinhard: Kommunikation und Emotion. Walter de Gruyter, Berlin / New York 1990

Finke, Jobst: Empathie und Interaktion. Methodik und Praxis der Gesprächspsychotherapie. Georg Thieme Verlag, Suttgart / New York 1994

Fischer, Thorsten; Lehmann, Jens (Hrsg.): Bewerten – Orientieren – Erleben. Shaker Verlag, Aachen 2007

Fitting, Klaus; Kluge, Eva; Saßenrath-Döpke, Eva-Maria (Hrsg.): Pädagogik und Auffälligkeit. Impulse für Lehren und Lernen bei erwartungswidrigem Verhalten. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1993, 2. Aufl. 1996

Fittkau, Bernd; Müller-Wolf Hans-Martin; Schulz von Thun, Friedemann: Kommunizieren lernen (und umlernen). Hahner Verlagsgesellschaft, Aachen 1987, 5. Aufl.

Freeman, Walter J.: How Brains make up their Minds. Phoenix Paperback, London 1999

Fricke, Reiner; Kury, Helmut (Hrsg.): Erzieherverhaltenstraining. Braunschweig 1983

Friedmann, Maurice: Der heilende Dialog in der Psychotherapie. Edition Humanistische Psychologie, Bergisch Gladbach 1987

Frielinghaus, Michael: Angewandte Humanistische Pädagogik für Soziale Helfer: Selbstorganisiert und mitverantwortlich. Inaugural-Dissertation, Heilpädagogische Fakultät, Universität zu Köln, 1972

Fröhlich, Volker; Stenger, Ursula (Hrsg.): Das Unsichtbare sichtbar machen. Juventa Verlag, Weinheim und München 2003

Fromm, Erich: Die Furcht vor der Freiheit. Deutscher Taschenbuchverlag, München 1990, 13. Aufl. 2006

Fromm, Erich: Humanismus als reale Utopie. Der Glaube an den Menschen. Ullstein, Berlin 2005

Fromm, Erich: Von der Kunst des Zuhörens. Ullstein Verlag, Berling 2005, 2. Aufl. 2007

Frosch, Herbert: Im Netz der Beziehungen: Soziale Kompetenz zwischen Kooperationen und Konfrontationen. Paderborn, Jungferman 2002

Funk-Kolleg: Sprache 1. Eine Einführung in die moderne Linguistik. Fischer Verlag, München 1973

Galliker, Mark; Weimer, Daniel: Psychologie der Verständigung. Eine Einführung in die kommunikative Praxis. Verlag W.Kohlhammer, Stuttgart 2006

Gans, Karen: Learning Through Listening. Kendall Hunt Pub CO, Dubuquet, IA 1994, 2. Aufl.

Gazda, George M.; Balzer, Fred J.; Childers, William C.; Nealy, Allison U.; Phelps, Rosemary E.; Walters, Richard P.: Human Relations Development. A Manula for Educators. Pearson Education Inc., 2005, 7. Aufl.

Geißler, Peter (Hrsg.): Nonverbale Interaktion in der Psychotherapie. Forschung und Relevanz im therapeutischen Prozess. Psychosozial-Verlag, Giessen 2005

Geißner, Hellmut: Über Hörmuster. In: Gutenberg, Norbert (Hrsg.). Hören und Beurteilen: Gegenstand und Methode in Sprechwissenschaft, Sprecherziehung, Phonetik, Linguistik und Literaturwissenschaft. Seite 13-56, Frankfurt am Main 1984

Gerth, Hans; Mills, C.Wright: Character and Social Structure: The Psychology of Social Institutions. Harcourt, Brace and World, New York etc. 1964

Goldbrunner, Hans: BeziehungsWeise. Brennpunkte der menschlichen Begegnung. Matthias-Günewald-Verlag, Mainz 1991

Goldbrunner, Hans: Masken der Partnerschaft. Wie Paare ihre Wirklichkeit konstruieren. Matthias-Grünewald-Verlag, Mainz 1994

Goleman, Daniel: EQ² Der Erfolgsquotient. Deutscher Taschenbuch Verlag, München 2000, 4. Aufl., 2005

Gordon, Thomas: Familien-Konferenz. Hoffmann & Campe Verlag, Hamburg 1972, 46. Aufl.

Gris, Richard: Die Weiterbilungslüge. Warum Seminare und Trainings Kapital vernichten und Karrieren knicken. Campus Verlag, Frankfurt / New York 2008

Groddeck, Norbert: Carl Rogers. Wegbereiter der modernen Psychotherapie. WBG Darmstadt 2006, 2. Aufl.

Gutenberg, Norbert (Hrsg.): Hören und Beurteilen. Scriptor Verlag, Frankfurt/Main 1983

Haberleitner, Elisabeth; Deistler, Elisabeth; Ungvari, Robert (Hrsg.): Führen-Fördern-Coachen. Piper Verlag, München / Zürich 2001, 3. Aufl. 2004

Habermann, G.M.: Inferential miscommunication and language learning. Alberta Modern Language Journal, 32 (2) 1996

Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns, Band 1. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1995

Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns, Band 2. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1995

Haeske, U.: `Kompetenz´ im Diskurs. Eine Diskursanalyse des Kompetenzdiskurses. Inaugural-Dissertation, Fakultät der Universität Bielefeld, Pro Business 2008

Haley, Jay: Gemeinsamer Nenner Interaktion. Strategien der Psychotherapie. Verlag J. Pfeiffer, München 1987, 2. Aufl.

Haley, Jay: Ordeal therapy. Ungewöhnliche Wege der Verhaltensänderung. Psychotherapie ohne Dogma. Iskopress Verlag, Hamburg 1989

Hansel, Jürgen; Lomnitz, Gero: Projektleiter-Praxis. Springer-Verlag, Berlin / Heidelberg 1993, 2. Aufl.

Hart, Joseph; Binder, Jerry; Corriere, Richard: Lebendiges Fühlen. Fachbuchhandlung für Psychologie Verlagsabteilung, Frankfurt am Main 1983

Haug, Frigga: Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen. Argument Verlag, Berlin 2003

Hawellek, Christian; von Schlippe, Arist (Hrsg.): Entwicklung unterstützung – Unterstützung entwickeln. Systemisches Coaching nach dem Marte-Meo-Modell. Vandenhoek & Ruprecht, Göttingen 2005

Hellbrück, J.; Ellermeier, W.: Hören. Physiologie, Psychologie und Pathologie. Hogrefe, Göttingen 2004, 2. Auflage

Henninger, Michael; Mandl, Heinz: Zuhören – verstehen – miteinander reden. Verlag Hans Huber, Bern / Göttingen / Toronto / Seattle 2003

Herpell, Gabriela: Bla, bla, bla. Wir hören nicht zu: Jeder will nur reden, reden, reden – und stellt sich taub, sobald andere das Wort ergreifen. Warum? In Zeitschrift: Die Süddeutsche, SZ-Magazin, 28.02..2008, Heft 09/2008

Herrmann, Ulrich (Hg.) Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für Gehirn gerechtes Lehren und lernen. Beltz Verlag, Weinheim 2006

Herzog, Walter: Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Velbrück Wissenschaft, Weilerswist 2002

Hickmann, L.A.; Neubert, S; Reich, K.: John Dewey. Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus. Waxmann Verlag, Münster 2004.

Hildebrand, F.: Trommel-Fälle. Die Evolution des Hörens. In: V.Bernius/P.Kempler/R.Oehler/K.-H.Wellmann (Hg.), Erlebnis Zuhören. Eine Schlüsselkompetenz wieder entdecken. Edition Zuhören, Göttingen 2007

Hofer, Manfred: Selbständig werden im Gespräch. Wie Jugendliche und Eltern ihre Beziehung verändern. Verlag Hans Huber, Bern 2003

Hölken, Ruth: Lautsymbolische Sensibilität und Beziehungsfähigkeit. Inaugural-Dissertation, Universität Duisburg-Essen, Campus Essen 2006

Holm-Hadulla, Rainer M. (Hrsg.): Kreativität. Springer Verlag, Berlin / Heidelberg / New York 2000

Holzheu, Harry: Aktiv zuhören – besser verkaufen. Mvg-Verlag, Landsberg am Lech 2000

Hörmann, Hans: Meinen und Verstehen. Grundzüge einer psychologischen Semantik. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1994, 4. Auflage

Hörmann, Hans: Meinen und Verstehen. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1978

http://de.statista.org/statistik/daten/studie/836/umfrage/wichtigste-krankheitsarten-2006/

http://nwg.glia.mdcberlin.de/de/courses/education/glossar.html

http://www.3sat.de/3sat.php?http://www.3sat.de/nano/cstuecke/37731/index.html, Stand: 17.10.2002

http://www.dghk.de/laby84/84_kluge_coachen.pdf

http://www.eurotalentskylight.de/

http://www.karlkluge.de/euroges/EuroGes/home.htm

http://www.tinnitusorganisation.de/Home/Tinnitus/Das_Ohr/body_das_ohr.html

Hüther, Gerhard: Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. Vandenhoek & Rupprecht, Göttingen 2006;

Imhof, Margarete: Mit Bewegung zur Konzentration? Zu den Funktionen motorischer Nebentätigkeiten beim Zuhören. Waxmann Verlag, Münster / New York 1995

Imhof, Margarete: Zuhören und Instruktion. Waxmann Verlag, Münster / New York / München / Berlin 2004

Imhof, Margarete: Zuhören. Psychologische Aspekte auditiver Informationsverarbeitung. Vandenhoek & Ruprecht, Göttingen 2003

Imhof, Margarete; Ulber, Daniela (Hrsg.): Aktuelle Perspektiven schulpsychologischer Praxis und Theorie. Der Andere Verlag, Tönning / Lübeck / Marburg 2004

Isert, Bernd: Die Kunst schöpferischer Kommunikation. Junfermann Verlag, Paderborn 1996

Jerusalem, Matthias; Schwarzer, Ralf: Self-Efficacy as a Resource Factor in Stress Appraisal Processes. In: Ralf Schwarzer (Hg.). Self-Efficacy. Hemisphere Publishing Corporation, Washington 1992

Kandel, Eric R.: Psychiatrie, Psychoanalyse und die neue Biologie des Geistes. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 2006

Kensok, Peter; Dyckhoff, Katja: Der Werte-Manager. Effektives Wertemanagement in Coaching und Beratung. Junfermann Verlag, Paderborn 2004

Keseling, Gisbert; Wrobel, Arne (Hrsg.): Latente Gesprächsstrukturen. Untersuchungen zum Problem der Verständigung in Psychotherapie und Pädagogik. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1983

Kirchler, Erich / Rodler, Christa: Motivation in Organisationen. Arbeits- und Organisationspsychologie 1. WUV Universitätsverlag, Wien 2001

Kluge, Annette; Schüler, K.; Burkolter, Dina: Komplexität und Lernen. In: Newsletter für Organisationales Lernen, Simulation und Training. Ausgabe 2, Jan/Feb/März, 2007, sowie Ausgabe 5, Oktober/November/Dezember 2007, Universität St. Gallen

Kluge, Annette; Schüler, Kerstin (Hrsg.): Qualitätssicherung und –entwicklung in der Hochschule: Methoden und Ergebnisse. Pabst Science Publisher, Lengerich 2007

Kluge, K.-J.: Ein Kurzinterview mit Prof. Karl-J. Kluge, dem ersten Vertreter der Kölner „Beziehungsethik“. In: S. Schütz & S. Peters-Moallem: „Wie soll ich mich als Lernhelfer verhalten?“ – oder: Die Kölner Erziehungs-schwierigen-Pädagogik und ihre Ethik. In: K. Fitting, E.-M. Saßenrath-Döpke & E. Kluge (Hrsg.), Pädagogik und Auffälligkeit. Impulse für Lehren und Lernen bei erwartungswidrigem Verhalten; Festschrift zum 60. Geburtstag von Karl-Josef Kluge. Deutscher Studienverlag, Weinheim 1996

Kluge, K.-J.:Wirtschafts-Supervisor® - Ein kooperatives Weiter-bildungsangebot zum Beratungsmanagement. Viersen: Unveröffentlichtes Manuskript. (2001 d)

Kluge, K.-J.; Eberhard, M.: Führungskräfte als Wirtschafts-Supervisoren. Teil 2. Lernpsychologie für Führungskräfte. Lit. Verlag, Münster 2005

Kluge, K.-J.; Kehr, Regine; Kluge, Eva: b:e-learning - Führungskräfte trainieren TUN-Kompetenz. Zur Psychologie des "anderen" Trainingsverfahrens. Europäischen Gesellschaft für Coaching, Supervision und Klienting, Viersen 2006

Kluge, Karl-J.: Ein Kurzinterview mit Prof. Karl-J. Kluge, Vertreter der Kölner „Beziehungsethik“. Seite 811. In: S. Schütz & S. Peters-Moallem: „Wie soll ich mich als Lernhelfer verhalten?“ – oder: Die Kölner Erziehungs-schwierigen-Pädagogik und ihre Ethik. In: K. Fitting, E.-M. Saßenrath-Döpke & E. Kluge (Hrsg.), Pädagogik und

Auffälligkeit. Impulse für Lehren und Lernen bei erwartungswidrigem Verhalten; Festschrift zum 60. Geburtstag von Karl-Josef Kluge. Deutscher Studienverlag, Weinheim 1993, 2.Aufl. 1996

Kluge, Karl-J.: Lernen in neuro-dynamischen Dimensionen (L.I.N.D®.-Lernen) und zum Phasenaufbau des L.I.N.D. ®-Ansatzes; unveröffentlichtes paper, Eurotalent-SkyLight, EUROTALENT Deutschland e.V.

Kluge, Karl-J.; Berensmann, C: Methodenpool für GruppenleiterInnen. Ein enrichmentpädagogisches Praxisbuch. Verlag Humanes Lernen, Viersen 2004.

Kluge, Karl-J.; Eberhard, M.: Führungskräfte als Wirtschafts-Supervisoren. *Teil 1.* Das andere Lernmodell: Lernen in Neuen Dimensionen: L.i.N.D.-Ansatz. Lit. Verlag, Münster 2004

Kluge, Karl-J.; Eichberg, Volker; Marcus, Nina; Kluge, Eva: Coachen statt erziehen. Kinder-Coaching als „noble" Eltern-Kernkompetenz zur Förderung von Intelligenz und Emotionalität. In Zeitschrift: Labyrinth, 84/2005, Deutsche Gesellschaft für das hoch begabte Kind (DGhK)

Kluge, Karl-J.; Siebert, Julia M.: Studieren heißt investieren - und zwar auf beiden Seiten. In: Annette Kluge und Kerstin Schüler, Qualitätssicherung und -entwicklung in der Hochschule: Methoden und Ergebnisse. Pabst Science Publishers, 2007

Kluge, Karl-J.; Siebert, Julia M.: BEGABUNGS-Fonds und Brain. Lit. Verlag, Münster 2006.

Kluge, Karl-Joseph: Pädagogik der Schwererziehbaren. Ein Beitrag zur Praxis und Theorie der Erziehungsschwierigenpädagogik. Carl-Marhold Verlag, Berlin 1973, 2. Aufl.

Kluge, Nicola: Begabungs-Campus: Die Person des Kindes im Mittelpunkt. Das Konzept des Neurodynamischen Lernens: L.i.N.D.®. Lit-Verlag, Münster, Berlin, Hamburg, London, Wien 2005

Knapp, Karlfried; et al. (Hrsg.): Angewandte Linguistik. A.Francke Verlag, Tübingen und Basel 2004

Koch, Christof: Bewusstsein ein neurobiologisches Rätsel. Spektrum Akademischer Verlag, München 2005

Kohut, Heinz: How does analysis cure? Chicago: University of Chicago Press, 1984. Dt. Ausgabe: Wie heilt die Psychoanalyse? Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1987

Körber, Klaus: Zwischen Politikverdrossenheit, reflektierten Zuschauern und aktiven Bürgern. In: Ekkehard Nuissl (Hrsg.): Vom Lernen zum Lehren. Lern-und Lehrforschung für die Weiterbildung. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2006

Kotzschmar, Julika Editha: Universitäres Lernen in alten oder neuen Dimensionen? Empirische Vergleichsstudie. Inaugural-Dissertation, Universität zu Köln 2002

Kraus, Josef: Was hat die Bildung mit Gehirnforschung zu tun? Schule zwischen neurobiologischer Vision und bodenständiger Pädagogik. In: Ralf Caspary, Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Freiburg im Breisgau 2006

Krüll, Marianne: Die Geburt ist nicht der Anfang: Die ersten Kapitel unseres Lebens - neu erzählt. Verlag Klett-Cotta, 1997, 4. Aufl. sowie: Friedrich Pohlmann, Die soziale Geburt des Menschen. Beltz Verlag, Weinheim 2000

Küchenhoff, Joachim; Warsitz, Peter: Labyrinthe des Ohres. Vom therapeutischen Sinn des Zuhörens in Psychopathologie und Psychoanalyse. Köningshausen & Neumann, Würzburg 1992

Kuckartz, Udo; Dresing, Thorsten; Rädiker, Stefan; Stefer, Claus: Qualitative Evaluation. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2007

Kullmann, Heide Marie; Seidel, Eva: Lernen und Gedächtnis im Erwachsenenalter. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, Gütersloh 2000

Lamm, Helmuth (Hrsg.): Praxishandbuch Sozialpsychologie in biografischen Erlebnisschilderungen. Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Stuttgart 2004

Langacker, Ronald W.: Sprache und ihre Struktur. Niemeyer Verlag, Tübingen 1971

Legewie, Heiner; Ehlers, Wolfram (Hrsg.): Knaurs moderne Psychologie. Knaur Verlag, München 1994

Lelord, Francois; André, Christophe: Die Macht der Emotionen und wie sie unseren Alltag bestimmen. Piper Verlag, München / Zürich 2008

Levold, T.: Affektive Kommunikation und systemische Therapie, in: R. Welter-Enderlin / B. Hildenbrand (Hrsg.), Gefühle und Systeme. Die emotionale Rahmung beraterischer und therapeutischer Prozesse. Heidelberg 1998

Lindahl, Kay: Mit dem Herzen hören. Von der Kunst des richtigen Zuhörens. Verlagsanstalt Th.Knaur, München 2003

Lohmann, M.C.; Finkelstein, M.: Designing groups in problem-based learning to promote problem-solving skill and self-directedness. Instructional Science, 2000

Lorek, Angela: Pädagogische Sprache: Eine literaturkritische Studie über Bedeutung und Funktion pädagogischer Einflussnahme durch Sprache der Facilitatorin oder des Facilitators. Inaugural-Dissertation, Heilpädagogische Fakultät der Universität zu Köln 1998

Lotzmann, Geert (Hrsg.): Aspekte auditiver rhythmischer und sensomotorischer Diagnostik, Erziehung und Therapie. Ernst Reinhardt Verlag, München / Basel 1984

Lu, Yi-Tzu: Erkennen des Anderen als Aufgabe der Erwachsenenbildung. Dissertation, Universität Trier 2007

McClelland, David C.: Testing for Competence rather than intelligence. American Psychologist, 28,1, 1973

Menzel, Kirsten: Zuhören für Fortgeschrittene. Eine kommunikationswissenschaftliche Analyse ´guten Zuhörens´ und gesprächspsychotherapeutischer Kommunikation. Universitätsverlag Rhein-Ruhr, Duisburg 2008

Meyer, Doris: Intelligenzbegabte „underachiever" Steigern sich in Ihrer Schulleistungsqualität. Mütterliche Haltungen, Intelligenz und Schulleistung. Eine Studie zu Müttern und ihren hochbegabten Söhnen. Inaugural-Dissertation, Heilpädagogische Fakultät der Universität zu Köln 2002

Miller, Reinhold: Beziehungsdidaktik. Beltz Verlag, Weinheim, Basel, 1998, 2.Aufl.

Mönnich, Annette: Gesprächsführung lernen. In: Becker-Mrotzek, Michael /Brünner, Gisela (Hrsg.). Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main 2004

Moust, J.H.C.; Bouhuijs, P.A.; Schmidt, H.G.: Problemorientiertes Lernen. Wiesbaden Ullstein Medical Verlagsgesellschaft mbH &Co., Hamburg 1999

Nichols, Michael P.: Die wiederentdeckte Kunst des Zuhörens. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart 2000

Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2006

Oaklander, Violet: Gestalttherapie mit Kindern und Jugendlichen. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart 2001, 12. Aufl.

Oehler, Regina: Ohr heilt mit. Zuhören in Medizin und Psychotherapie. Seite202f In: Volker Bernius et al. (Hrsg.) Erlebnis Zuhören. Eine Schlüsselkompetenz wieder entdecken. Edition Zuhören, Vandenhoek & Ruprecht, Göttingen 2007

Oehler, Regina: Vom Schall zum Sinn. Die Neurobiologie des Hörens. In: V.Bernius/P.Kempler/R.Oehler/K.-H.Wellmann (Hg.), Erlebnis Zuhören. Eine Schlüsselkompetenz wieder entdecken. Edition Zuhören, Göttingen 2007, Seite 146ff, sowie: J. Hellbrück/W.Ellermeier, Hören. Physiologie, Psychologie und Pathologie. Hogrefe Verlag, Göttingen 2004, 2. Auflage

Otto, A.: Du bist, was du sagst. In Zeitschrift: Psychologie heute, März 2008

Panksepp, J.: Affective Neuroscience; The Foundations of Human and Animal Emotions. New York, Oxford University Press, 1998

Papousek, Mechthild: Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Huber Verlag, Bern 1995

Pauli, Christine; Lipowsky, Frank: Mitmachen oder zuhören? Mündliche Schülerinnen- und Schülerbeteiligung im Mathematikunterricht. In: Unterrichtswissenschaft, 35jg. 2007, Heft 2

Paulsen, Susanne: Die Kunst des Erinnerns. In Zeitschrift: GEO (12), 2001

Pletzer, Marc A.: Emotionale Intelligenz. Haufe Mediengruppe, Freiburg / Berlin / München 2007

Poelchau, S.: Mit den Ohren sehen? Hören im Ensemble der Sinne. In: V.Bernius/P.Kempler/R.Oehler/K.-H.Wellmann (Hg.), Erlebnis Zuhören. Eine Schlüsselkompetenz wieder entdecken. Edition Zuhören, Göttingen 2007

Rapp, Gerhard. Aufmerksamkeit und Konzentration. Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn 1982

Reddy, W. Brendan: Prozessberatung von Kleingruppen. Wie der Berater erfolgreich interveniert. Rosenberger Fachverlag, Leonberg 1997

Reeves, Douglas B.: The Learning Leader. How to Focus School Improvement für Better Results. Association for Supervision and Curriculum Development 2006

Reich, Kersten: Konstruktivistische Didaktik. Beispiele für eine veränderte Unterrichtspraxis. In: Schulmagazin 5 bis 10, Heft 3, S. 5 - 12, Oldenburg 2005

Reik, Theodor: Hören mit dem dritten Ohr. Die innere Erfahrung eines Psychoanalytikers. Verlag Dietmar Klotz, Eschborn 2007, 3. Aufl.

Renkl, A.; Gruber, H.; Mandl, H.: Kooperatives Lernen in der Hochschule. Forschungsbericht, 1995; sowie: Kopp, B. & Mandl, H. Selbst gesteuert kooperativ lernen mit neuen Medien, (Praxisbericht Nr. 33). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Department Psychologie, Institut für Pädagogische Psychologie. Nr. 46 der Ludwig-Maximilians-Universität München, 2006

Rizzolatti, G.; Fadiga, L.; Fogassi, L.; Gallese, V.: From mirror neurons to imitation: facts and speculations. In: The Imitative Mind, Cambridge University Press, 2002

Rizzolatti, G.; Fadiga, L.; Gallese, V.; Fogassi, L.: Premotor cortex and the recognition of motor actions. Cognitive Brain Research 3: 131-141, 1996

Rogers, Carl R.: Freiheit und Engagement. Personenzentriertes Lehren und Lernen. Kösel Verlag, München 1984

Rogers, Carl R.: On Becoming a Person. A Therapist´s View of Psychotherapy. Houghton Mifflin Company, Boston / New York 1961

Rosner, Siegfried: Gelingende Kommunikation. Rainer Hampp Verlag, Mering 2002, 2. Aufl.

Rost, M.: Listening in Language Learning. New York 1990, Seite 11

Roth, Gerhard: Fühlen, Handeln, Denken. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 2001

Roth, Gerhard: Möglichkeiten und Grenzen von Wissensvermittlung und Wissens Erwerb. Erklärungsansätze aus Lernpsychologie und Hirnforschung. In: Ralf Caspary, Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Freiburg im Breisgau 2006

Roth, Gerhard: Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten. Warum es so schwer ist, sich und andere zu ändern. Clett-Kotta Verlag, Stuttgart 2007

Roth, Gerhard; Spitzer, Manfred: Anders denken. Hirnforschung. Hoffmann und Campe Verlag, Hamburg 2007, Hörbuch

Schaffelhuber, Stefan: Inner Coaching. Ullstein Verlag, Berlin 1993

Schleichert, Hubert: Wie man mit Fundamentalisten diskutiert, ohne den Verstand zu verlieren oder Anleitung zum subversiven Denken. Verlag C.H.Beck, München 2004, 4. Aufl.

Schmid, Christoph: Lernen und Transfer: Kritik der didaktischen Steuerung. hep Verlag, Bern 2006

Schön, Donald: The Reflective Practitioner. How professionals think in action. London, Themple Smith, 1983

Schön; D.A.: The Refelctive Turn: Case Studies In and On Educational Practise. New York: Teachers Press, Columbia University 1991

Schönbächler, Marie-Theres: Klassenmanagement. Situative Gegebenheiten und

personale Faktoren in Lehrpersonen- und Schülerperspektive. Haupt Verlag, Bern/Stuttgart/Wien 2008

Schriever, Friederike: Zuhören alleine reicht nicht. In Zeitschrift: Sache-Wort-Zahl, 30(43) 2002

Schulz von Thun, Friedemann: Miteinander reden. Störungen und Klärungen. Rowohlt Taschenbuchverlag, Hamburg 1981, 42. Aufl. 2005

Schulz von Thun, Friedemann; Stegemann, Wibke (Hrsg.): Das Innere Team in Aktion. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Hamburg 2004, 2. Aufl. 2007

Schulze, Ralf; Freund, P. Alexander; Roberts, Richard D. (Hrsg.): Emotionale Intelligenz. Hogrefe Verlag, Göttingen 2006

Schürmann, Christoph: In Führung gehen: Was gute Chefs können müssen und wie sie es lernen. Carl-Auer-Verlag, Heidelberg 2009

Searle, John R.: Ausdruck und Bedeutung. Untersuchungen zur Sprechakttheorie. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1982

Sefien, Emad Shawky Malky: Denk- und Vorgehensweisen leistungsstarker Kinder im Alter von 8 bis 10 Jahren beim Lösen mathematischer Probleme. Inaugural-Dissertation, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 2007

Shazer, Steve de: „...Worte waren ursprünglich Zauber". Lösungsorientierte Therapie in Theorie und Praxis. Verlag Modernes Lernen, Dortmund 1996, 2. Aufl.

Siebert, Horst: Die Gesellschaft der Besserwisser, in Zeitschrift: Die Süddeutsche, S. V1/1, 30. Januar 1999

Siebert, Julia M.: Vom Hören zum Verstehen. Auszug aus einer Gastvorlesung in der Universität zu Köln, am 11.06.2007, Seminarreihe zur Mündlichkeit, unveröff.

Solms, Mark; Turnbull, Oliver: Das Gehirn und die innere Welt. Neurowissenschaft und Psychoanalyse. Patmos Verlag, Düsseldorf 2004

Speck, Josef (Hrsg.): Handbuch der wissenschaftstheoretischen Begriffe. Uni-Taschenbücher UTB, Vandenhoek & Ruprecht, Stuttgart 1980

Sperry, Roger: Science and Moral Priority: Merging Mind, Brain, and Human Values. Greenwood Press, 1985

Spitzer, Manfred: Geist im Netz. Modelle für Lernen, Denken, Handeln. Spektrum Verlag, Heidelberg / Berlin 2000

Spitzer, Manfred: Medizin für die Schule. Plädoyer für eine evidenzbasierte Pädagogik. In: Ralf Caspary, Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. In Freiburg im Breisgau 2006

Spitzer, Manfred: Musik im Kopf. Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk. Schattauer, F.K.Verlag, Stuttgart 2002, 3. Aufl.

Spreng, Manfred: Physiologie des Gehörs. In Biesalski, Peter / Frank, Friedrich (Hrsg.). Phoniatrie-Pädaudiologie, Bd 2. Pädaudiologie. Thieme Verlag, Stuttgart / New York 1994a

Spreng, Manfred: Physiologische Grundlagen der kindlichen Hörentwicklung und Hörerziehung, Institut für Physiologie I. Arbeitsgruppe Biokybernetik, Universität Erlangen. http://www.schulinfos.de/ifdt/anla/Horen_beim_Kind_Spreng_Universitat_Erlangen.pdf

Stary, Joachim: Lernen die reflektieren ihren Lernprozess. Die ersten Reichs Methodenlandschaft. In: Zeitschrift Neues Handbuch der Hochschullehre (NHHL), Schlüsselqualifikationen und wissenschaftliches Arbeiten, G 3.9, NHHL 2 33 08 06

Stich, Helmut S.J.: Kernstrukturen Menschlicher Begegnung. Dissertatio ad Doctorantum. Johannes Berchmans Verlag, München 1977

Stoffer, Thomas H.: Implizites Lernen von Reizstrukturen. In Zeitschrift: Unterrichtswissenschaft (28), 2000

Strangl, Werner: Das Gehirn als Basis des Gedächtnisses, aus: http://arbeitsblaetter.strangl-taller.at/GEHIRN/GehirnFunktion.shtml

Streeck, Ulrich: Auf den ersten Blick. Psychotherapeutische Beziehungen unter dem Mikroskop. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart 2004

Suslow, Thomas: Die sprachinhaltsanalytischen Angst- und Aggressivitätsskalen nach Gottschalk und Gleser. Europäische Hochschulschriften. Perer Lang Verlag, Frankfurt am Main 1993

Tausch, Reinhard; Tausch, Anne-Marie: Erziehungs-Psychologie. Begegnung von Person zu Person. Hogrefe Verlag, Göttingen / Bern / Toronto / Seattle 1963, 11. Aufl. 1998

Tausch, Reinhard; Tausch, Anne-Marie: Gesprächs-Psychotherapie. Hogrefe Verlag, Göttingen / Toronto / Zürich 1990, 9. Aufl.

Torralba, Francesc: Die Kunst des Zuhörens. Verlag C.H.Beck, München 2006

Voigt, Connie: im Interview mit Peter Robinson; in Zeitschrift: HR Today, Thema Interkulturelle Kompetenz. 3/2008

Vollmers, Burkhard: Streben, leben und bewegen. Kleiner Abriß der Motivationspsychologie. Vandenhoek & Ruprecht, Göttingen 1999

Wachtel, Stefan: Formen des Sprechens. Sprechen und Moderieren in Hörfund und Fernsehen. UVK Medien, Konstanz 2000

Wagner, Klaus R.: Die Sprech-Sprache des Kindes, Teil 1. Pädagogischer Verlag Schwann ,Düsseldorf 1974

Warnke, Frank: Der Takt des Gehirns. Das Lernen trainieren. Vandenhoek & Ruprecht, Göttingen 2006, 3. Aufl.

Watzlawick, Paul; Beavin, Janet H.; Jackson, Don D.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Huber Verlag, Bern 1969, 11. Aufl. 2007

Weber, Wilfried: Wege zum helfenden Gespräch. Gesprächspsychotherapie in der Praxis. Ernst Reinhardt Verlag, München 1994, 10. Aufl.

Wellmann, Karl-Heinz: Wie bitte? Körperliche Ursachen von Hörstörungen. Seite 170. In: Volker Bernius et al. (Hrsg.), Erlebnis Zuhören. Eine Schlüsselkompetenz wiederentdecken. Edition zuhören, Vandenhoek & Ruprecht, Göttingen 2007

Welter-Enderlin, Rosmarie; Hildenbrand, Bruno (Hrsg.): Gefühle und Systeme. Die emotionale Rahmung beraterischer und therapeutischer Prozesse. Carl-Auer-Systeme-Verlag, Dortmund 1998

Westermann, Fritz (Hrsg.): Entwicklungsquadrat. Hogrefe Verlag, Göttingen 2007

White, Robert W.: Motivation reconsidered. The concept of competence. Psychol. Rev., 66, 1959

Wibbeke, Katja: LernBEGLEITUNG. Ein getestetes und erprobtes Programm für den Pädagogischen Wandel. Waxmann Verlag, Münster / New York / München / Berlin, 2008

Wolvin, Andrew; Coakley, Carolyn Gwynn: Listening. Wm.C.Brown Publishers 1982, 5. Aufl. 1992

Anhang - *„Advance Organizer“*



Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät
Department Heilpädagogik und Rehabilitation
Bereich Erziehungshilfe

Prof. Dr. Karl-J. Kluge
Gronewaldstr.2 Raum 410
Postanschrift:
Frangenheimstr. 4
D-50931 Köln
Fon: 0170-54054 94
Fax: 02162-30290
kkluge@hrf.uni-koeln.de
www.karlkluge.de

<u>Fit für Beratung, Schule und... Hören ist Silber - Verstehen ist Gold; „Hört-aber fair!“</u>

Zuhör-GELEGENHEIT

Zuhör-ZIEL

<u>Advance Organizer</u>

„Höre zu oder Deine Zunge wird Dich taub machen!“

Hör-BIOGRAFIE



Department Heilpädagogik und Rehabilitation
Bereich Erziehungshilfe

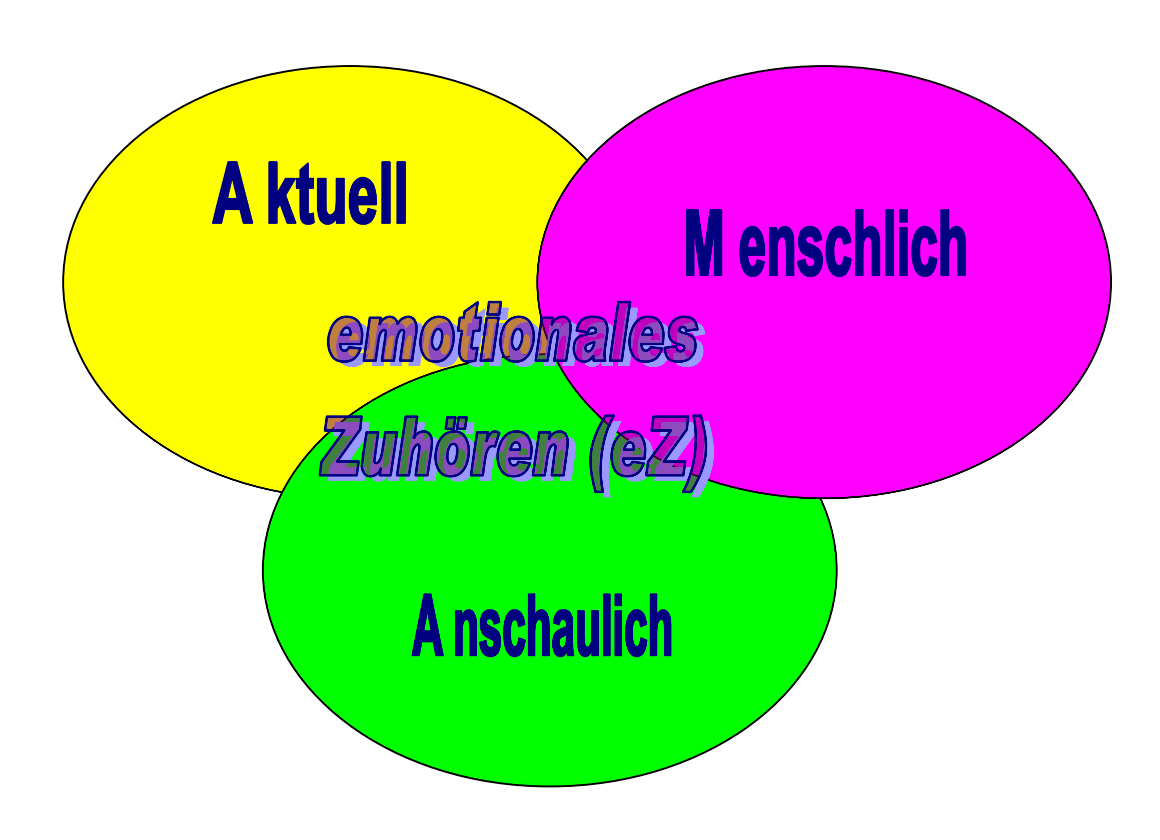
Fit für Beratung, Schule und...

Hören ist Silber - Verstehen ist Gold;

„Hört – aber fair!“

Prof. Dr. Karl-J. Kluge
Gronewaldstr.2 Raum 410
Postanschrift:
Frangenheimstr. 4
D-50931 Köln
Fon: 0170-54054 94
Fax: 02162-30290
kkluge@hrf.uni-koeln.de
www.karlkluge.de

Advance Organizer





Lehr-
Lern-
Arrangement

Kompetenzen

ZuHör-
Training

Ressourcen/
Werte/Stärken

LearningWill



Universität zu Köln
ımanwissenschaftliche Fakultät
Department Heilpädagogik und Rehabilitation
Bereich Erziehungshilfe

„Hört – aber fair!“ Von KeinOhrHasen und neuesten Erkenntnissen der Wissenschaft

Prof. Dr. Karl-J. Kluge
Gronewaldstr.2 Raum 410
Postanschrift:
Frangenheimstr. 4
D-50931 Köln
Fon: 0170-54054 94
Fax: 02162-30290
kkluge@hrf.uni-koeln.de
www.karlkluge.de

Advance Organizer

Auslegen statt Interpretiren

Auskünfte – eine Schatztruhe für ZuHörer

Sachliche & emotionale Aufladungen

Transfer – das „Training danach“



Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät
Department Heilpädagogik und Rehabilitation
Bereich Erziehungshilfe

Fit für Beratung, Schule und...

Hören ist Silber - Verstehen ist Gold

„Hört – aber fair!“

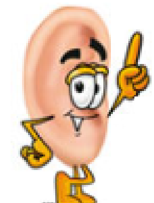
Prof. Dr. Karl-J. Kluge
Gronewaldstr.2 Raum 410
Postanschrift:
Frangenheimstr. 4
D-50931 Köln
Fon: 0170-54054 94
Fax: 02162-30290
kkluge@hrf.uni-koeln.de
www.karlkluge.de



Advance Organizer

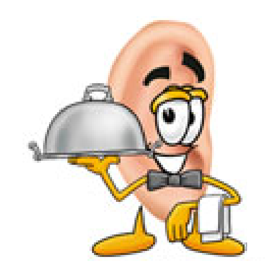
Neurobics





TrainingsRegeln

Hör-Szenario & Impulsfragen



Lern-Prozess-Tagebuch



Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät
Department Heilpädagogik und Rehabilitation
Bereich Erziehungshilfe

Prof. Dr. Karl-J. Kluge
Gronewaldstr.2 Raum 410
Postanschrift:
Frangenheimstr. 4
D-50931 Köln
Fon: 0170-54054 94
Fax: 02162-30290
kkluge@hrf.uni-koeln.de
www.karlkluge.de

„Hört – aber fair!“

Advance Organizer:

Einführung

Experten-Hör-/Video-probe

Peer-conferencing

Singer

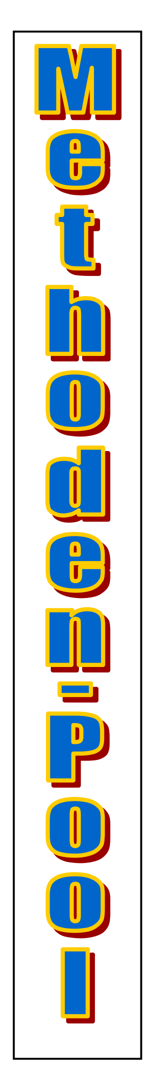


Bereich Erziehungshilfe

„Hört – aber fair!“

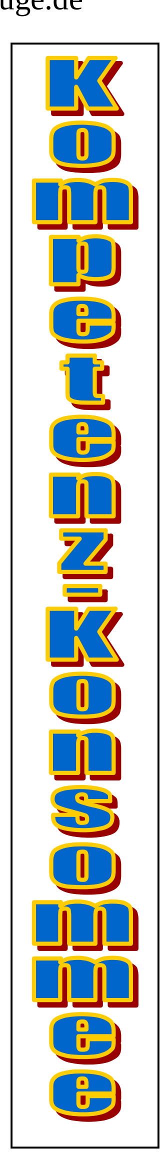
Prof. Dr. Karl-J. Kluge
Gronewaldstr.2 Raum 410
Postanschrift:
Frangenheimstr. 4
D-50931 Köln
Fon: 0170-54054 94
Fax: 02162-30290
kkluge@hrf.uni-koeln.de
www.karlkluge.de

Advance Organizer:



ROADMAP:





- **Welcome im Neuen Jahr!**
- **„Worauf es ankommt“**
- **Centering**
- **Trainings-Fokus**
- **Trainings-Transfer-Aufgaben**
- **Probe-Gespräche**
- **Lern-Prozess-Tagebuch**
- **Feedback**
- **u.v.a.m.!**

Advance Organizer:

Kompakt-E-Coaching, „ZuHör-Training“





„Konkurrenz-Elefant“

ZuHör-Training



Informationen



Trainings-Methoden

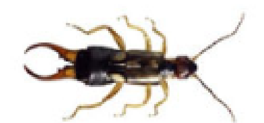




Reflection on/in Action

EmotiKon

Lernsteig. Feedback



LernProzessTagebuch



Voilá!



Department Heilpädagogik und Rehabilitation
Bereich Erziehungshilfe

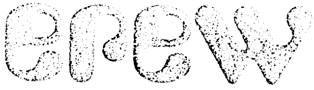
Prof. Dr. Karl-J. Kluge
Gronewaldstr.2 Raum 410
Postanschrift:
Frangenheimstr. 4
D-50931 Köln
Fon: 0170-54054 94
Fax: 02162-30290
kkluge@hrf.uni-koeln.de
www.karlkluge.de

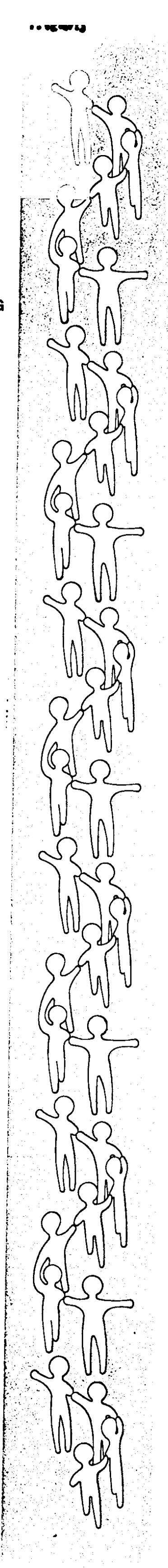
Fit für Beratung, Schule und... Hören ist Silber - Verstehen ist Gold / „Hört – aber fair!“

Roadmap

- Begrüßung
- Advance Organizer
- 1 hoch N Protokoll
- ggf. Hör-M.A.T. / Fragen
- Hör-Szenario austeilen;
- Briefing Herr Kluge / J.Siebert / xy
- Reflektion on Action
- Lerntagebuch
- Organisatorisches

Anhang – Centering-Texte





INSTITUT FÜR ERZIEHUNGSTHERAPIE
BUNDESDEUTSCHES KOLLEG FÜR THERAPEUTIK
WISSENSCHAFTLICHE GUTACHTENSTELLE FÜR GERICHTS- UND FAMILIENPSYCHOLOGIE
INTERNATIONALE JUGENDSOMMERCAMPS
ALLE IN VERBINDUNG MIT PROF. DR. KARL-J. KLUGE, UNIVERSITÄT ZU KÖLN

EREW INSTITUT
Postfach 100436 · D-41704 Viersen

Gemeinnützige GmbH
Amtsgericht Viersen HRB 1424
Träger der freien Jugendhilfe §9 JWG
Gründer:
Dr. D. Gafni, Universitätsdozent †
Dr. K.-J. Kluge, Universitätsprofessor
Ehrenamtlicher Vorstand:
Dr. Karl-J. Kluge
F.-J. Pabst, Rechtsbeistand
Ehrenamtliche Geschäftsführung:
Eva Kluge
☐ erew-Viersen
Lessingstraße 33
Viersen/Ndrh.
Tel. 02162/24606
Fax 02162/30290
Deutsche Bank Viersen 12
(BLZ 314 700 04)
Konto-Nr. 85 37 326
Stadtsparkasse Viersen
(BLZ 314 500 00) Konto-Nr. 112 607
Viersen, den

Zuhören oder kämpfen?

"Das schlimmste Loch aber, das ich mir vorstellen kann, ist, wenn einer keine Ohren hat. Es findet sich gewöhnlich bei Leuten, die reden und reden und erwarten, daß alle Welt ihnen zuhört. Was andere sagen, dient ihnen nur als Stichwort für Entgegnungen, wenn sie überhaupt so weit zuhören. Keinesfalls hören sie die Stimmen ihrer Mitmenschen. Allenfalls abstrahieren sie den Inhalt und verfahren damit im Stil einer leeren Intellektualität. Dies ist eine eigentümliche Polarität in unserer Welt: Zuhören oder kämpfen. Menschen, die zuhören, kämpfen nicht, und Menschen, die kämpfen, hören nicht zu. Wenn in unserer Gesellschaft die kriegführenden Parteien - Ehepartner - Firmen - ihre Ohren aufsperren und ihren Gegnern zuhören könnten, so würde die Feindschaft in unserer Umwelt und zwischen den Völkern stark abnehmen. An die Stelle des "Ich sag Dir, was Dir fehlt", träte ein "Ich hör mir an, was Du willst", und der vernünftigen Diskussion wäre der Weg bereitet. Dies gilt für unsere inneren Konflikte ebenso wie für die Weltlage im allgemeinen.

Wie aber können wir der Welt die Ohren und Augen öffnen? Ich betrachte meine Arbeit als einen kleinen Beitrag zu diesem Problem, in dem die Möglichkeit stecken könnte, daß die Menschheit am Leben bleibt."

(S. Frederic u. A. Perls: Gestalttherapie - Wiederbelebung des Selbst; Klett-Cotta-Verlag, Stuttgart 1979)

Arbeitsschwerpunkte:
- Sorgerechts- und Besuchsregelungsfragen bei Partnerschaftstrennung
- Gesamtpersönlichkeitsbeurteilung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen
- Beratung in Partnerschafts- und Familienkrisen, Lebensberatung
- Diagnose und Förderung talentierter Kinder
- Supervision

Mitgliedschaften:
ATEE, Brüssel, Vereinigung für Lehrerbildung in Europa
Internationale Korczak Gesellschaft, Warschau/Polen
AATG - Am. Ass. of Teachers of German, Inc./USA
Eurotalent, D/F/I
didacta-Verband, Darmstadt

Hören – Zuhören – Verstehen?



Hören – Zuhören – Verstehen?



Hören – ZuHören – Verstehen?



Hören – ZuHören – Verstehen?

Themen & Trends

REDAKTION: URSULA NUBER

Du bist, was du sagst

An der Art, wie ein Mensch spricht, zeigen sich nicht nur Herkunft und Bildungsgrad, sondern auch Lebenseinstellung und Persönlichkeit

„Achte auf deine Gedanken, denn sie werden Worte. Achte auf deine Worte, denn sie werden Taten." Sagt der Talmud. „Achte auf deine Worte" – diese Mahnung erhält, im Lichte neuer sprachpsychologischer Forschung betrachtet, besondere Brisanz: Jedes scheinbar neutrale Wort hat nämlich neben seiner sachlichen Bedeutung auch eine emotionale Aufladung, vermittelt ein Gefühl, das unfreiwillig mittransportiert wird und Sprecher und Zuhörer emotional beeinflusst. In einer umfangreichen Studie des Sozialpsychologen Tobias Schröder von der Humboldt-Universität in Berlin wurde deutlich, dass Menschen ganz genau angeben können, wie positiv oder negativ ein Wort auf sie wirkt, wie mächtig oder schwach, wie passiv oder aktiv es ist.

Schröder ließ 2000 Versuchspersonen über 1500 Wörter beurteilen und fasste die Ergebnisse in einem digitalisierten Lexikon der gefühlten Sprache zusammen. Ob „Manager", „Metzger" oder „Mutter" – jeder Begriff hatte einen exakten emotionalen Wert, der seit den 1950er Jahren innerhalb der deutschen Sprache weitgehend gleich geblieben ist. Ähnliche Studien des Soziologieprofessors David Heise von der Universität Indiana mit Datensätzen aus den USA, Japan, China und Polen zeigen, dass die exakten emotionalen Wortbedeutungen auch in anderen Kulturen existieren – und über Jahrzehnte weitgehend gleich geblieben sind.

Unterschiede ergeben sich erst, wenn man die emotionalen Wortbedeutungen zwischen den Kulturen vergleicht. Das tat Schröder in Zusammenarbeit mit dem Soziologen Andreas Schneider von der *Texas Tech University*. Die Wissenschaftler speisten die verschiedenen Datensätze in ein Computerprogramm ein und stellten im Vergleich starke kulturelle Unterschiede fest. So wurden beispielsweise Wörter wie „Manager", „Geistlicher" oder „Präsident" in den USA als sehr positiv und mächtig beurteilt, in Deutschland hielt man diese Begriffe für weniger machtvoll – und für viel weniger positiv. Mithilfe der digitalisierten Daten konnten Schröder und Schneider ermitteln, dass das Wort „Manager" in Deutschland emotional mit den Werten des Wortes „Metzger" beinahe vollständig übereinstimmt: ziemlich dynamisch, ziemlich mächtig und ziemlich negativ. „In den USA sind Autoritäten emotional sehr positiv besetzt, man räumt ihnen gerne die Macht ein und zeigt Respekt. In Deutschland ist man da eher skeptisch", erklärt Schröder das Ergebnis. Weitere eklatante Unterschiede zeigten sich beim Wort „Gott", das für die Amerikaner die positivste Bedeutung überhaupt hatte. Für Deutsche waren die positivsten Wörter solche, die mit Familie zu tun hatten. „Mutter", „Vater", „Bruder" und „Schwester" lösten stärkere positive Gefühle aus als der Begriff Gott. Ein dritter wichtiger Unterschied bezog sich auf sexuelle Begriffe wie „leidenschaftlich", „Jungfrau" oder „Geliebte". In den USA wurden sie als mächtig erlebt, mischten sich mit unguten Gefühlen, wurden mit Aggression und Gewalt assoziiert. In Deutschland bewertete man Wörter mit sexueller Bedeutung eher positiv, gleichzeitig waren sie emotional nicht so stark aufgeladen. Das lasse darauf schließen, so Schröder, dass in Amerika sexuelle Themen stärker tabuisiert seien. Deshalb produzierten sie mehr Aufregung bei Zuhörern und Sprechern. Alle diese Unterschiede spiegeln nicht nur verschiedene gesellschaftliche Wirklichkeiten wider, sie zeigen auch, wie sehr die Wahl der Wörter das Gesprächsklima in der interkulturellen Kommunikation beeinflussen kann.

In der Sprachpsychologie streitet man sich bis heute, ob es nun die Sprache ist, die Gefühle und Persönlichkeit beeinflusst, oder ob es umgekehrt eine bestimmte Persönlichkeit ist, die durch ihre Art, zu denken und zu fühlen, eine besondere Art der Sprache produziert. „Natürlich laufen Prozesse zwischen Sprache und Persönlichkeit immer in beide Richtungen ab", sagt Franziska Schubert, Kommunikationspsychologin von der Universität Dresden. Dennoch



Emotionale Abhöraktion

Schon 18 Monate alte Kinder verstehen die emotionalen Äußerungen von Erwachsenen – und ziehen daraus ihre Schlüsse

Im Alter von sechs Monaten können Babys bereits meisterhaft alle möglichen Handlungen imitieren, die sie sehen. Doch dass Kleinkinder auch die Bedeutung von Emotionen analysieren, das haben Betty Repacholi und Andrew Meltzoff von der Universität von Washington in einer neuen Studie erstmals herausgefunden. Dieses „emotionale Abhören" anderer Menschen beeinflusst schon das Verhalten anderthalb Jahre alter Kinder ganz eklatant. Und es ist wie die Imitationsfähigkeit für Repacholi „eine Vorstufe für die *theory of mind*" – also jene Fähigkeit, sich in die Gedanken- und Gefühlswelt anderer hineinzuversetzen (*Child Development*, Bd. 78/2, 2007).

Um das emotionale Abhören zu testen, starteten die Psychologen zwei Studien mit rund 170 Mädchen und Jungen. Die Kinder beobachteten, wie ein Erwachsener in ganz bestimmter Weise ein Spielzeug manipulierte. Dann verfolgten sie, wie ein zweiter Erwachsener sich entweder neutral zum Treiben des ersten verhielt – oder wütend wurde. Der Bezug zur Handlung war eindeutig. Danach durften sich die Kinder mit dem Spielzeug beschäftigen. Im ersten Experiment blieb der zweite Erwachsene emotionslos sitzen, oder er verließ den Raum. In der zweiten Studie wandte der zweite Erwachsene dem Kind den Rücken zu, oder er betrachtete den kleinen Probanden mit neutralem Gesichtsausdruck.

In beiden Versuchen zeigten sich alle Kinder anfänglich interessiert, beobachteten aufmerksam, was der erste Erwachsene mit dem Spielzeug anstellte, lehnten sich aus ihren Sitzen nach vorn und verlangten offenkundig nach dem Objekt der Begierde. Sobald hingegen der zweite Erwachsene wütend geworden war und die Kinder danach ansah, verloren sie jegliche Lust. Hatte der zweite Erwachsene neutral reagiert oder ging er nach seinem Wutausbruch aus dem Zimmer oder zeigte er dem Kind den Rücken, griffen die Mädchen und Jungen sofort zum Spielzeug. Dann ahmten sie auch fast immer die Handlungen des ersten Erwachsenen erfolgreich nach. Verharrte allerdings der zweite Erwachsene emotionslos im Raum, zögerten die Anderthalbjährigen, ehe sie dann doch zugriffen. Aber in diesen Fällen kopierten sie die Handlungen nur zu 50 Prozent erfolgreich.

Die Experimente belegen: Kinder stimmen ihre Handlungen darauf ab, wie sich andere Menschen emotional zueinander verhalten. „Sie beziehen emotionale Informationen aus allen möglichen Begebenheiten", sagt Betty Repacholi, „und lernen so wichtige Lektionen." Zum Beispiel erfahren sie, wie ihre soziale Umwelt beschaffen ist und wie sie mögliche negative Konsequenzen nach bestimmten Handlungen vermeiden können.

KLAUS WILHELM

Centering-Text für „Hört-aber fair!", aus: SZ-Magazin, 2006, 9;20-23



Im Gespräch bleiben

Bla Bla Bla[1]

Wir hören nicht zu: Jeder will nur reden, reden, reden – und stellt sich taub, sobald andere das Wort ergreifen. Warum?

Gabriela Herpell

Vor einiger Zeit, als noch Boulevard Bio im Fernsehen lief, war ein 18-jähriges Mädchen, Katharina, zu Gast, das an Mukoviszidose litt. Katharina ist inzwischen gestorben. Damals, zu Bio, kam sie mit ihrem Freund. Alfred Biolek las eine Frage von seiner Karte ab: »Streitet ihr auch manchmal?« Katharinas Freund zögerte und antwortete schüchtern: »Schon.« Darauf Biolek, geistesabwesend: »Ach, ja, schön.« Das Publikum buhte, Biolek las die nächste Frage von seiner Karte ab. Hier hatte einer nicht zugehört, und das ärgerte die Zuschauer. Immerhin. Denn das Zuhören, darüber sind sich die Theoretiker einig, gerät ins Abseits in einer Gesellschaft, die immer selbstbezogener, schneller, effizienter ist, in der alle unter Druck arbeiten, lesen, essen, sprechen. Zuhören ist etwas Langsames, es signalisiert Interesse an der Welt, Interesse an anderen. Und widerspricht damit einer dominanten Kultur. Die Erinnerung schwindet, dass das Zuhören Bestandteil eines Lebens in der Gesellschaft ist. »Wenn jemand heute hören würde, dann – leider – vor allem in sich selbst hinein«, sagt die Berliner Erziehungswissenschaftlerin Christina Thürmer-Rohr. »Viele Menschen reden und reden und halten es für selbstverständlich, dass alle Welt ihnen zuhört.« Der Mensch, so scheint es, entwickelt sich im Laufe seines Lebens vom guten zum schlechten Zuhörer. Bei alten Menschen fällt auf, dass sie in der Regel nur noch reden und nicht mehr zuhören wollen. Und das liegt nicht bloß daran, dass ihre Ohren oft schlecht geworden sind, aber es verstärkt den Eindruck, dass sie das Zuhören verlernt haben. Zu Beginn des Lebens ist es genau anders herum: Zuzuhören ist die einzige Möglichkeit des Menschen, in Kontakt mit seiner Umwelt zu treten: Das Baby horcht auf die näher kommenden oder sich entfernenden Schritte der Mutter und entwickelt daraus eine erste Logik; es hört die vertraute Stimme, die zärtliche Laute von sich gibt und eine Sprache spricht; es erlernt diese Sprache dann selbst, indem es die Mutter imitiert. Das Zuhören ermöglicht Orientierung, erschafft einen Lebensraum, in dem das Baby sich geborgen fühlt, weil es die Geräusche wiedererkennt, die ihm immer vertrauter sind. Jedes Kleinkind hört begeistert Geschichten zu. Ich habe meinem Sohn, als er zwei Jahre alt war, sicher hundertfünfzig Mal den König der Löwen vorgelesen. Er hat mir auch beim hundertundfünfzigsten Mal hochkonzentriert zugehört und es sind ihm immer neue Fragen zu dem Buch eingefallen. Ich hingegen wusste manchmal nicht einmal, an welcher Stelle wir gerade waren. Zum Glück hat mein Sohn immer aufgepasst wie ein Luchs. Doch dann: Je älter das Kind wird, desto weniger hört es zu. »Gleich«, sagt mein Sohn, heute 14, wenn ich ihn um etwas bitte, und fängt an, etwas anderes zu tun. Erwidere ich, gleich heiße gar nichts, antwortet er: »Du sagst doch immer gleich. Und dann passiert gar nichts.« Was stimmt. Wie häufig habe ich ihm höchstens halb

[1] Nachdruck mit freundlicher Genehmigung des »SZ-Magazins«, 2008, 9: 20 – 23 und der Autorin Gabriela Herpell.

Leider endet es oft so: Ein Ehepaar sitzt beim Mittagessen. Der Ehemann: »Was ist das Grüne in der Sauce?« Die Ehefrau: »Mein Gott, wenn es dir hier nicht schmeckt, kannst du ja woanders hingehen.« Friedemann Schulz von Thun hat sich mit der Psychologie des guten Zuhörens befasst. Jede Äußerung, meint er, enthält vier Aspekte, auf die der Empfänger reagieren kann. Erstens die pure Information; zweitens die Selbstauskunft die der Sprecher gibt, drittens enthält jede Nachricht eine Botschaft darüber, wie der Sender zum Empfänger steht: die Beziehungsbotschaft. Und viertens steckt dahinter immer ein Appell. Gerade in Beziehungen tendieren Mann und Frau dazu, sich auf einen oder höchstens zwei Aspekte zu stürzen. Eine Freundin erzählte, sie hätte am Telefon nur einen, wie sie fand, netten Satz zu ihrem Freund gesagt: »Ich vermisse dich.« Darauf er, genervt: »Oh, jetzt setzt du mich schon wieder so unter Druck.« Friedemann Schulz von Thuns Interpretation: Der Freund hat weder die pure Information gehört (»schade, dass du nicht da bist«) noch die Selbstauskunft, also die Gefühlslage seiner Freundin (Sehnsucht), sondern nur den Appell (»bitte, vermisse mich auch«) und die Beziehungsbotschaft, in der sich der Konflikt der beiden zeigt (der eine vermisst es, vom anderen vermisst zu werden). Wie oft begründen Liebespaare ihre Schwierigkeiten miteinander zu reden damit, dass der eine den anderen eben nicht verstehen könne? Dabei möchten sie das gar nicht, meint Michael Mary, Paartherapeut. Wenn man den anderen nämlich verstehen würde, wäre man bereit, ihm dahin zu folgen, wohin er geht – auf fremdes Gelände. Ein Liebender aber möchte seine eigenen Vorstellungen verwirklichen. Der Münchner Kommunikationstrainer Jürgen Heckel hält ein Gespräch unter Paaren nur dann für beide befriedigend, wenn sie sich in ihrer Unterschiedlichkeit akzeptierten. Dazu müssten ihnen die Unterschiede allerdings erst einmal bewusst sein. Und sie müssten ertragen können, dass sie existieren, was schwer ist, denn die meisten Menschen, sagt Heckel, wünschen sich die gleiche Wellenlänge, weil sie sich dann geborgen fühlen. Und üben so unbewusst Druck aufeinander aus, die gleichen Gefühle zu haben. Und dann sitzt man abends zusammen, mit dem besten Freund, der besten Freundin – und auf einmal funktioniert alles, das Zuhören, das Reden, das gegenseitige Verstehen. Eben da liegt er, der Unterschied. Ein Freund versucht, sich in den anderen hineinzuversetzen, die Welt mit seinen Augen zu sehen – ohne die Situation mit der eigenen zu vergleichen. Nach diesen Kriterien müsste der Psychoanalytiker der perfekte Zuhörer sein. Die Theorie in der Psychoanalyse lautet: Wenn man sich zutiefst verstanden fühlt, kann man zu einer Selbstklärung gelangen. Freud, dessen Grundregel war, allem dieselbe Aufmerksamkeit entgegenzubringen, aber musste einsehen: »Sowie man seine Aufmerksamkeit bis zu einer gewissen Höhe anspannt, beginnt man unter dem dargebotenen Material auszuwählen; man fixiert das eine Stück besonders scharf, eliminiert ein anderes und folgt bei dieser Auswahl seinen Erwartungen oder Neigungen.« »Das Zuhören spricht«, schrieb der französische Schriftsteller und Philosoph Roland Barthes, und das kann es nur unter einer Bedingung: Wenn es um Resonanz geht – nicht um Wertung. Darum, das Fremde fremd sein zu lassen, sich dem Fremden aber zu öffnen. Das sei das »neue Zuhören«. Nun könnte man noch den ganz großen Bogen spannen, nämlich den vom Frieden auf Erden, oder sagen wir es etwas kleiner: Sogar Völkerverständigung könnte klappen, wenn man sich gegenseitig in aller Unterschiedlichkeit akzeptieren würde – wie gut bekäme das erst Kleinkrieg führenden Parteien und Ehepaaren auch. Das jedoch scheint das Schwerste auf der ganzen weiten Welt zu sein: sich dem Fremden zu öffnen. Und doch ist es das, was den verantwortungsvollen, politisch handelnden Menschen ausmacht. Wie schreibt die Erziehungswissenschaftlerin Christina Thürmer-Rohr: »Das Zuhören ebenso wie das Sprechen ist Ausdruck eines Interesses, mit dem das Individuum sich aussetzen und das eigene System überschreiten will.« Ist es das, was wir hören wollen?



zugehört, während ich Salat gewaschen, Socken aufgehängt, E-Mails gecheckt habe. Früher konnte er gar nicht genug bekommen von den Geschichten seiner Großmutter. Heute mault er, wenn die Oma zu Besuch kommt und man von ihm erwartet, dass er sich zu ihr an den Tisch setzt. Am liebsten würde er sich die Kopfhörer seines iPods aufsetzen und laut Musik hören. Und in gewisser Weise hat er sogar recht damit: Indem ein junger Mensch anfängt, nicht zu hören, löst er sich von den Eltern, widersetzt sich der Autorität, emanzipiert sich. »Wer nicht hören will, will möglicherweise nicht gehorchen«, sagt die Kulturwissenschaftlerin Ute Bechdolf. Hören – horchen – gehorchen, da besteht keine zufällige etymologische Verwandtschaft. Zuhörende waren seit je die, die auf andere hören mussten: Schüler, Gläubige in der Kirche, Frauen, Untergebene.

Die Welt ist lauter geworden. Der Lärmpegel in deutschen Städten hat sich in den 15 Jahren von 1976 bis 1991 verdoppelt. Und das Umweltbundesamt stellte 2002 fest, dass achtzig Prozent der Deutschen sich »in irgendeiner Weise vom Lärm betroffen« fühlen. Der Lärmpegel beansprucht die Aufmerksamkeit der Menschen so stark, dass es ihnen immer schwerer fällt, sich zu konzentrieren. Unter Lärm aber werden häufiger Fehler begangen. Man schätzt, dass durch Lärm am Arbeitsplatz die Produktivität um zehn Prozent vermindert wird. Schlimmer noch: Experimente haben gezeigt, dass die Hilfsbereitschaft der Menschen bei Lärm nachlässt. Ist es leise, reagieren sie viel eher, wenn jemand ihre Hilfe braucht. »13 Uhr: Patient hat gut gegessen. 16 Uhr: Ehefrau des Patienten verstorben. 18 Uhr: Abendbrot.« So lautete das Übergabeprotokoll in einem Krankenhaus – dort, wo neben der medizinischen Betreuung die Bereitschaft zuzuhören so ziemlich am nötigsten wäre. Doch die Wirklichkeit sieht so aus: Möchte ein Patient über seine Sorgen reden, sagt die Schwester lieber, sie koche jetzt mal einen Tee, denn so ein warmer Tee, der tut gut. Sie vermeidet es zuzuhören – aus Zeitmangel, aber auch aus Unfähigkeit, mit der Situation umzugehen. Dabei wollen die meisten Leidenden keine Ratschläge erteilt bekommen – sie wollen nur, dass man sie anhört. Die Anamnese, also das Patientengespräch, ist in den letzten zwanzig Jahren auf ein Fünftel der Zeit geschrumpft, die es vorher einnahm, sagt Max Ackermann, Medizinwissenschaftler und Dozent an der Universität Erlangen, und dadurch ergeben sich oft schwerwiegende Behandlungsfehler. Die medizinische Fachzeitschrift MMW befragte kürzlich 171 Ärzte für ihre Pilotstudie »Gesundheitsfaktor Zuhören«. Das Ergebnis zeigte ganz klar, wie wichtig das Gespräch zwischen Arzt und Patient für den Heilungserfolg ist. Eine warmherzige, freundliche Zuwendung, die die Angst nimmt, verkürzt den Krankheitsverlauf – unabhängig von der sonstigen Behandlung – und verringert Nebenwirkungen. Die Wirklichkeit, noch einmal: Patienten werden während einer Visite schon nach durchschnittlich 18 Sekunden Schilderung ihrer Leiden zum ersten Mal von ihrem Arzt unterbrochen, stellten amerikanische Soziologen fest. In Deutschland lassen Ärzte ihre Patienten durchschnittlich während einer Sprechstunde 103 Sekunden lang sprechen. Es redet in erster Linie der Arzt. Auch hier werden Herrschaftsverhältnisse demonstriert: Der Rangniedrigere, in diesem Fall der Patient, muss zuhören, also gehorchen, der Ranghöhere darf sprechen. Und ob der Patient überhaupt versteht, was der Arzt sagt, muss nicht entscheidend sein, denn wie bei Juristen dient die Fachsprache der Abgrenzung vom Nichtfachmann. Das Zuhören ist halt kein Erfolgsrezept. Max Ackermann von der Uni Erlangen forscht seit 1990 über das Hören. Er fordert »eine Renaissance des Zuhörens«. Er bedauert, dass Zuhören »keinen klar definierten gesamtgesellschaftlichen Wert hat«, und somit hat es auch kein gutes Image, dazu ist es zu unauffällig. »Wenn man zuhört, sagt man nicht, was Sache ist. Und niemand wird dafür befördert, dass er gut zuhören kann, sondern dafür, dass er Entscheidungen treffen kann.« Wer zuhört, gerät in den Hintergrund des Geschehens, hat die Situation nicht unter Kontrolle. »Wer zuhört, verzichtet auf Selbstpräsentation«, sagt die Berliner Erziehungswissenschaftlerin Christina Thürmer-Rohr. »Und hat Angst zu verschwinden, zu kurz zu kommen.« Und genau darum werden so viele Menschen beim Zuhören ganz nervös und warten nur auf eine Pause des anderen, um mit ihrer eigenen Geschichte zu beginnen. Jedoch: Die Selbstdarstellung des einen führt unmittelbar zur Selbstdarstellung des anderen – das ist das Gegenteil von wirklicher Kommunikation. Reden wird mit Stärke verwechselt, Zuhören mit Schwäche.

Der dänische Philosoph Sören Kierkegaard schrieb: »Nur wer wesentlich schweigen kann, kann wesentlich reden.« In der Liebe läuft das am Anfang ja immer super: Man ist kaum williger zu schweigen und zuzuhören als in der Phase der Verliebtheit. Man fragt nach den Vorlieben des anderen, seiner Lebensgeschichte, hängt an seinen Lippen, erfreut sich an seiner Stimme.

Anhang – „Methoden-Pool“

Seminar:______________________________

Hörszenario: von___________________

Datum___________________

Ich hörte....	Hauptaspekte	Ich verstand... (meine Erkenntnisse, Erfahrungen)

Transfer-Monitoring



Datum: ___________ Name: ______________________________

Transfer-Training als Selbstverpflichtungs-Vertrag am Arbeitsplatz/im Berufsfeld

Damit das zu Übende auch greift, müssen Sie das Erwünschte im Leben umsetzen. Da sich dazu vielleicht nicht immer eine passende Gelegenheit ergibt, und Sie vielleicht auch Gelegenheiten dazu verpassen, müssen die Übungen dazu beitragen, das im Training Wahrgenommene umzusetzen. Formulieren Sie Ihre Übungsthemen, die nicht zu schwer und nicht zu leicht sind. Stimmen Sie die Übungsthemen Spalte 1 – 6 mit Ihrem Trainer ab.
Für Spalte 7 denken Sie sich noch eine ureigene passende Übung aus und tragen diese dort ein.

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	

Erkennen und beachten Sie in Ihrem Transfer-Training:
„Worte sind Botschaften aus tiefen Gefühlsabläufen; sie symbolisieren Erfahrenes.“

Ich werde bis zum __________ Situation ___________ zwei/drei mal „erledigen“ (bitte oben und in die beiden ersten Spalten unten eintragen). Teilen Sie Ihre Entscheidung Ihrer Trainingsgruppe und Ihrem Trainer mit. Sie berichten in jedem Fall von Ihren Erfahrungen in der nächsten Präsenzphase.

Wann und wo probiere ich diese Situation?	Worauf ich in der Übung achte.	Wann, wo und mit wem erprobte ich das Erwünschte?	Eigene Bewertung: Ich bin zufrieden/ unzufrieden.	Ideen: Was mir aufgefallen ist/was ich sofort ändere:

Unterschrift:___________________________________

Zur Ökologie des Dialoges

EUROTALENT

Die dialogischen Prinzipien heißen:

- Jeder hört dem und den anderen zu
- Jede/Jeder paraphrasiert zuerst bevor sie/er antwortet
- Wir verzichten auf Entscheidungen oder Beurteilungen und lassen uns vom Geist und Gefühl des Gemeinten beeinflussen
- Wir denken miteinander und erkunden die Sichtweisen aller und gewinnen ein gemeinsames Verständnis sowie neue Erkenntnisse
- Meinungen stehen für sich und dienen als Rohmaterial, mit dem die Gruppe arbeitet
- Wer auf seiner Meinung beharrt und sie stets verteidigt, steht dem Dialog im Weg

Dr. Karl-J. Kluge & David Bohm



Europäische Gesellschaft für Coachin
Supervision und

Klienting gGmbH

.... persönliches LernProzessTagebuch

Trainings- bzw. **Lern-Thema**:
……………………………………………………………..................

Hier schreibt Ihr LernBEGLEITER:

> Menschen sind fähig, sich tiefendimensional zu verändern, wenn dieselben ihre Veränderung grundsätzlich für möglich halten .Denn wer glaubt, sein Wissen und sein Können beeinflussen zu können, zeigt sich offener und riskiert mehr, spornt sich an, Neues zu wagen, entkräftet seine soziale Angst, ermutigt sich, soziale Situationen aufzusuchen und Erwünschtes zuversichtlich einzuüben. Prüfen Sie sich, indem Sie sich selbst von ihrem Fortschritt überzeugen.
>
> Dr. Karl-J. Kluge

Auf welche Einübungs-Weise und in welcher Schrittfolge lernte ich soeben und in welchen Prozessdetails erarbeitete ich mir das erwünschte Wissen (fluide Wissen) und wie transformierte ich mein Wissen in nachhaltiges Können?

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

Was fiel mir im LernProzess leicht und wieso fiel es mir leicht?

....

....

....

....

Was an all' dem im Hier und Jetzt forderte mich zum Lernen/Verändern/Verlernen heraus und warum?

....

....

....

....

Wie bin ich in der Bearbeitung der Aufgaben vorgegangen und was war das Ergebnis?

....

....

....

....

Wie bewerkstelligte ich auftretende Herausforderungen/Erschwernisse emotional, sozial, kognitiv?

....

....

....

....

Welche der vielen mir bekannten EG-Strategien und -Methoden verwendete ich und mit welchem Ergebnis?

....

....

....

....

Welche Vertiefungs-, Einübungs-/Trainings- bzw. Verlernungs-Schritte nehme ich mir als nächstes vor?

....

....

....

Darstellung des Gelernten in Form einer **MindMap** bzw. einer **Conceptmap:**

Hier schreibt Ihr LernBEGLEITER Ihnen noch einmal:

Sie sind fähig, sich tiefendimensional zu verändern, wenn Sie Ihre Veränderung grundsätzlich für möglich halten .Denn wen Sie glauben, Ihr Wissen und Ihr Können beeinflussen zu können, zeigen Sie sich offener und riskieren mehr, spornen sich an, Neues zu wagen, entkräften Ihre soziale Angst, ermutigen sich, soziale Situationen aufzusuchen und Erwünschtes zuversichtlich einzuüben.

„Ja wenn das so“ ist, wächst Ihre Expertise in meiner verstehenden, ermutigenden und manchmal konfrontierenden Art und Weise.

Dr. Karl-J. Kluge



Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät
Department Heilpädagogik und Rehabilitation
Bereich Erziehungshilfe



Prof. Dr. Karl-J. Kluge
Gronewaldstr.2 Raum 410
Postanschrift:
Frangenheimstr. 4
D-50931 Köln
Fon: 0170-54054 94
Fax: 02162-30290
kkluge@hrf.uni-koeln.de
www.karlkluge.de

Mein ZuHör-LERNTAGEBUCH

Name:__________________Datum: __________

Liebe „LernUNTERNEHMER",
in modernen und Gewinn- bzw. Erfolg orientierten Trainings garantiert das regelmäßige Führen eines Lerntagebuches den stärksten bzw. nachhaltigsten Lerneffekt.
In dieser Erkenntnis sehen wir uns nicht nur durch Wissenschaft & Literatur bestätigt, sondern auch mittels unserer eigenen Erfahrungen sowie anhand derer, die bereits zahlreich & erfolgreich an unseren Seminaren und Trainings teilgenommen haben!
Damit heißen wir Sie auf unserem gemeinsamen Weg zu höchster Lerneffizienz herzlich willkommen!

1. Was machte mein ZuhörVERHALTEN aus? (Selbsteinschätzung)

....
....
....

2. WORAUF achtete ich beim Zuhören, was war meine ZuhörABSICHT?

....
....
....

...und jetzt ein markantes Beispiel:

....
....
....
....

3. Welche WORTE vom Sprechpartner klingen mir jetzt noch in meinen Ohren nach?

....
....
....
...und jetzt ein markantes Beispiel:
....
....
....

4. Was trainierte bzw. lernte ich in Bezug auf meine Zuhör-Kompetenz?
....
....
....

5. Wie schätze ich meine heutige Zuhörfähigkeit ein und warum?

- 10 | - 5 | 0 | + 5 | +10

Bitte 1 Beispiel & eine Begründung für Ihren vergebenen Skalenwert:
....
....
....
....
....

6. Meine Schlussfolgerungen bezüglich meiner heutigen Hör-/ ZuhörLEISTUNG:
....
....
....

7. Mir liegt weiterhin daran, mich in meiner ____________________ zu verbessern bzw. mich in meinen erworbenen HörKOMPETENZEN bzw. ___________LEISTUNGEN zu steigern. Deshalb strebe ich an, in der mir bevorstehenden Transferphase mich täglich___mal zu üben & meine Beobachtungen an mir auf dem Anhang einzutragen.

Dies ist mir wichtig bzgl. der Seminar-Gestaltung/Angebote/Trainer-Verhalten usw. rückzumelden:
....
....
....
....

Herzlichen Glückwunsch!
Anhand Ihrer intensiven Mitarbeit und Meta-auditiven Überlegungen bahnten und festigten Sie soeben neue Wege der Hörverarbeitung und Verstehens-Analyse und leiteten diese ins Ihr Bewusstsein – eine hoch-effiziente und zielorientierte Lernleistung! Weiter so!

Ihre Hör-Training- & LernBEGLEITERIN Julia Siebert

Anhang – LernPoster

Lernen als Aneignung von Wissen + Können

"ZuHören ist der unmittelbare Zugang zur Erkenntnis- & Erlebenswelt des anderen" (K.-J.Kluge)

"ZuHören ist (m)eine Herzensangelegenheit"
(J.M.Siebert)

ZuHören ist das Tor zur Seele.

VOR & NACH jeder Aussage steht ein Gefühl.

Anhang – Englische Original-Texte & Zitate

- „Listening, a distinct human behavior, is an integral part of the total communication process. ...we have chosen to define listening as the process of receiving, attending to, and assigning meaning to aural stimuli. ... Our definition of the listening process might best depicted as a sequential process modell. This model illustrates the process of listening, the decoding of the stimulus through the auditory and visual senses. As you study the model, keep in mind that, throughout the listening process, our listening is enhanced or diminished by the efficiency of the sensory system and by the listening objectives that we set for ourselves." (Andrew Wolvin/ Carolyn G. Coakley, Listening. Wm.C.Brown Publishers 1992, Seite 68, Seite 74)

- „... define effective listening as the degree to which we achieve our managerial goals and organizational objectives through listening. Listening is a tactic that leaders and organizations can employ to accomplish objectives. As with any other tactic, we judge it to be effective if we are successful at achieving the outcomes we desire." (Sandra D. Collins, Listening and Responding. Managerial Communication Series 7, Thomson South-Western 2006, Seite13)

- „When trying to improve their listening skills, people often jump to the conclusion that they should listen at the deepest level (Empathic listening, Anm. d. V.) all the the time. But listening deeply is a demanding and draining task. ... Different listening goals require different levels of listening. If we are engaged in purposeful listening, we should listen at the level that will allow us to achieve our objectives." (Sandra D. Collins, Listening and Responding. Managerial Communication Series 7, Thomson South-Western 2006, Seite13-15)

- „...to be effective with others, we must see, hear, and interpret (perceive) them accurately. The ability to do this is influenced by several factors, such

as one´s own needs, preferences, expectations, defense mechanisms, prejudices, or fears, as well as the same factors operating in the other person... When we fail to perceive accurately, we may miss an important part of the message (or the entire message) that others transmit.” (George M. Gazda / F.J. Balzer/ W.C. Childers/ A.U. Nealy/ R.E. Phelps/ R.P. Walters, Human Relation Development. A Manual for Educators. Pearson Educators, Inc. 2005, Seite 39)

- „Listening is (a) taking in information from speakers, other people or ourselves, while remaining nonjudgmental and empathetic; (b) acknowledging the talker in a way that invites the communication to continue; and (c) providing limited, but encouraging, input to the talker´s response, carrying the person´s idea one step forward. This definition stresses the listener´s responsibility in the communication process. Although listening is one of the most demanding aspects of communication, it is also one of the most rewarding.” (Madelyn Burley-Allen, Listening, The Forgotten Skill. A Self-Teaching Guide. Published by John Wiley & Sons, Inc. 1995, 2nd ed., Seite 3, 13)

- “Like observing, listening often seems to be a simple, automatic matter: “Sure, I´m listening!” In a helping situation, however, it is critically important that the counselor or helper recognize the way in which auditory as well as visual cues reveal each helpee´s actual condition... in the same way, what helpees say and how the say it tells us a lot about how they perceive the world around them. ... But listening requires more than attention to content. A helper must also be able to recognize the tone of voice used in a helpee´s expression. The key things to listen for concerning tone are the loudness or softness of the helpee´s voice, rapidity of speech, and any changes in these two indicators. ... Identifying and entering a helpee´s unique frame of reference is a cumulative rather than a disjointed process; the more a counselor sees and hears, the better equipped he or she willbe to understand and relate to the ways in which each helpee experiences her or his life. ... The helper is fully present, fully

awake and alert, fully concerned." (Robert R. Carkhuff / William A. Anthony, The skills of helping. Human Resource Development Press 1979, Seite 47-49)

- „Perhaps the most important thing in listening is to focus upon the helpees. We focus upon the helpees by resisting distractions. Just as we initially resist the judgemental voice within ourselves, so must we also resist outside distractions. ... We must place ourselves in quiet places so that we can focus upon the helpees´inner experiences. ... We must summon all of our energy, affect and intellect to focus upon the helpees´inner experiences..." (Robert R. Carkhuff, The Art of Helping. Human Resource Development Press 1983, Seite 49)

- „Auditory discrimination is important for detecting and recognizing verbal and nonverbal sounds, for recognizing the sound structure of the language, for detecting and isolating vocal cues, for understanding dialectal differences, and for recognizing environmental sounds.“ (A.D.Wolvin / D.R. Coakley, Listening. Madison, WI 1996, Seite 168)

- „...without highly developed auditory discrimination skills, we cannot achieve our goal of becoming complete listeners.“ (A.D.Wolvin / C.G. Coakley, Listening. Madison, WI 1996, Seite 171)

- "But when our feelings are vague and inchoate, the reactions of others to our gestures may help define what we really come to feel. (...) In such cases, our gestures do not necessarily "express" our prior feelings. They make availiable to others a sign. But what it is a sign of may be influenced by their reactions to it. We, in turn, may internalize their imputation and thus define our inchoate feeling. The social interaction of gestures may thus not only express our feelings bus define them as well." (Hans Gerth/ C.Wright Mills, Character and Social Structure: The Psychology of Social Institutions. New York etc., Harcourt, Brace and World, 1964, Seite 55)